



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA: ADÉLIA DE FRANÇA
UMA PROFESSORA NEGRA NA PARAÍBA DO SÉCULO XX
(1926 – 1976)**

SIMONE JOAQUIM CAVALCANTE

Orientadora: Professora Dra. Vilma de Lurdes Barbosa

João Pessoa – PB
Setembro/2012

SIMONE JOAQUIM CAVALCANTE

**ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA: ADÉLIA DE FRANÇA
UMA PROFESSORA NEGRA NA PARAÍBA DO SÉCULO XX
(1926 – 1976)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, na Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientadora: Professora Dra. Vilma de Lurdes Barbosa

João Pessoa – PB
Setembro/2012

ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA: ADÉLIA DE FRANÇA
UMA PROFESSORA NEGRA NA PARAÍBA DO SÉCULO XX
(1926 – 1976)

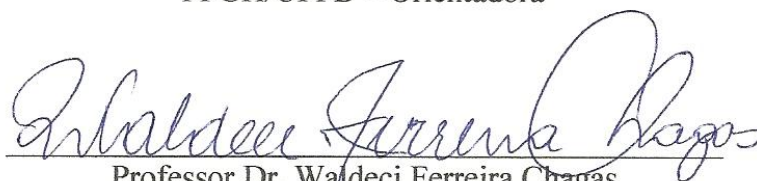
SIMONE JOAQUIM CAVALCANTE

Avaliada em ____/____/____ com conceito _____

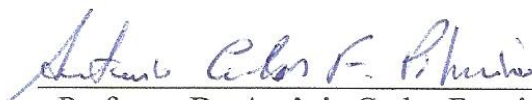
BANCA EXAMINADORA



Professora Dra. Vilma de Lurdes Barbosa
PPGH/UFPB – Orientadora



Professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas
UEPB – Examinador externo



Professor Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro
PPGE/UFPB – Examinador interno



Professora Dra. Uyguaciara Veloso Castelo Branco
CE/UFPB – Examinadora interna

Professora Dra. Alômia Abrantes da Silva
PPGE/UEPB – Suplente externa

Professora Dra. Regina Célia Gonçalves
PPGH/UFPB – Suplente interno

DEDICATÓRIA

À Cátia de França (Catarina Maria de França Carneiro) que, com sensibilidade, conduziu-nos às memórias da sua ilustre mãe: uma professora negra, que participou ativamente da história da educação na Paraíba. Muito obrigada pela sua total contribuição!

AGRADECIMENTOS

Certamente ao chegar até aqui, esta não foi uma caminhada fácil, repleta de muitos desabores do passado, reflexos das adversidades da vida. Mas, apesar de muitos contratempos busquei sobrepujar as dificuldades, porquanto as metas estavam previamente estabelecidas no meu consciente/inconsciente, desde os 13 anos de idade quando cartografei a minha “linha do tempo” e, decidi que iria construir meu próprio caminho, cujo trajeto deveria estar alinhado a alguns princípios, especialmente, o da honestidade e o da ética dos quais acredito, pois foi assim que constituir-me como ser humano.

Neste percurso encontrei muitas pessoas que não mensuraram em presentear-me com vossas generosidades, e certamente, contribuir no meu crescimento pessoal e profissional, dentre algumas destas tive a honra e o prazer de partilhar a vida, gostaria de dizer plenamente muito obrigada! Mesmo que seus nomes aqui não estejam todos revelados. Contudo, nesta caminhada não poderia deixar de desvelar outras faces e agradecer, especialmente, a minha amiga e professora Ana Coutinho Sales (Ana das Margens), que me “apresentou” a professora Adélia de França, instigando-me a perscrutar e a revisitar sua memória, naquela noite agradável em que nos reconhecemos e nos reencontramos novamente ao som da musicalidade e da poesia de Cátia de França, momento em que também traçamos as linhas iniciais desta narrativa histórica – estamos ligadas pelas mulheres do passado e do presente. É igualmente com esse sentimento de satisfação, que expresso meu total agradecimento a Cátia de França, além do respeito e da admiração que já cultivava desde outrora, quando a vi e a ouvi pela primeira vez sob o céu estrelário da nossa cidade, naquela ocasião, pensei comigo mesma, nossa ela é extraordinária! Sua contribuição para esta pesquisa foi fundamental, disponibilizando-nos toda a documental possível sobre a memória da sua mãe a professora Adélia. Gostaria também de agradecer a professora Uyguaciara Velôso Castelo Branco, que inicialmente me acolheu e me instruiu para a relaboração e a consolidação do projeto de pesquisa, sobretudo, orientando-me nos primeiros passos da escrita deste estudo, meus sentimentos são de imensurável agradecimento, acredito que vivenciamos uma relação respeitosa e muito agradável durante os nossos encontros, posso dizer que as nossas energias

confluíram. No transcorrer deste percurso, fui igualmente acolhida com presteza e respeito pela minha orientadora a professora Vilma de Lurdes Barbosa, que prontamente creditou confiabilidade aos caminhos até então trilhados, neste sentido, fomos estabelecendo uma relação bastante amistosa e consideravelmente produtiva, aquilo que parecia ser um grande desafio foi instantaneamente diluído na forma da condução da pesquisa. Vilma é uma destas pessoas que levarei por toda vida, não tenho dúvidas que nossas energias também confluíram, meus profundos agradecimentos.

Quero agradecer ao professor Antônio Carlos Ferreira Pinheiro pela sua ampla contribuição durante todo processo, tanto do ponto de vista da construção como o da consolidação deste trabalho. Esteve conosco na seleção do projeto, foi o professor leitor no Seminário de Dissertação (momento em que trouxe consideráveis sugestões), foi um grande colaborador na Qualificação e, não seria diferente nos demais momentos em que é convidado a contribuir. Suas observações no transcorrer da pesquisa foram deveras relevantes. Nesta mesma direção, segue nossos agradecimentos à professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, que também aventou significativas sugestões para a concretização desta escrita por ocasião da Qualificação para o Mestrado.

Agradecimentos às professoras e os professores do PPGH, que fizeram parte do processo da minha qualificação profissional, de um modo geral, em especial, a professora Cláudia Engler Cury, que me oportunizou um lugar nas suas aulas de Metodologia da História, acolhendo-me com presteza e de forma bastante calorosa, muito obrigada pela sua generosidade! Nesta perspectiva, também quero agradecer a professora Regina Célia Gonçalves, que igualmente me acolheu de forma extremamente respeitosa, possibilitando-me conhecer novos horizontes de expectativas; e agradecer pela contribuição, solicitude e presteza da professora Solange Rocha, que me sugeriu e disponibilizou algumas leituras sobre a história das mulheres negras no Brasil.

Meus agradecimentos à banca de uma forma geral, principalmente, ao professor Waldeci Ferreira Chagas, que prontamente se colocou à disposição em contribuir com este momento, sinto-me extremamente honrada em tê-lo como examinador do nosso trabalho; e a professora Alômia Abrantes da Silva, que também se disponibilizou para compor a equipe avaliadora.

Ressaltamos também os agradecimentos às pessoas que colaboraram com as entrevistas: Orcina Pires Milfont, Mércia de Moraes Santiago e Carlos Frederico de Assunção Santiago.

Agradecimentos, às funcionárias e os funcionários do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba, da Academia Paraibana de Letras, do Arquivo Histórico do Estado da Paraíba José Lins do Rego – Espaço Cultural e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Profa. Adélia de França.

Certamente, esta caminhada foi trilhada com a colaboração de muitas pessoas, que não mediram esforços para me ajudarem, por isso, quero agradecer imensamente a Stella, que nos momentos de partilha de nossas vidas, teve muita paciência comigo e contribuiu com sua leitura crítica, mas com seu olhar carinhoso e aconchegante, e trazendo sempre sugestões plausíveis, estar com você durante este percurso foi/é uma dádiva de Deus.

Agradecer a minha amiga Andreza, que por muitas vezes me incentivou, estimulou com palavras de superação, apontou sugestões, disponibilizou seus livros que me serviram de grande suporte, posso dizer que nossas trocas epistemológicas me rederam bons resultados, e que tê-la como amiga será sempre uma honra.

Agradecer carinhosamente a todas as pessoas que contribuíram de forma direta e indireta para a concretização deste trabalho: Eulália, foi companheira de muitas horas difíceis; Josefa Maria minha amiga de muitos anos, me levou a sua terra Itabaiana; Janilce e Joana; Alba Cleide; Maria José da cidade de São João do Rio do Peixe, que me acolheu em sua casa e se colocou plenamente a disposição em contribuir com a pesquisa; Marcella Árbia, minha ex-diretora na PMJP, sempre compreensiva nas ocasiões em que eu mais precisei; Marisa Tayra minha coordenadora do Curso de História da UEPB, igualmente compreensiva nos momentos oportunos; Iara Machado minha terapeuta, pela paciência e pela condescendência em rever nossas sessões. Enfim meus sinceros e profundos agradecimentos a todas essas mulheres! Agradecer também a Rogério Gomes pela sua contribuição por ocasião da defesa.

Para concluir, agradecer o amor e o respeito da minha família, que nunca me faltou: minha mãe Marlene e meu pai Pedro; minhas irmãs Luciana, Adriana e Tânia; meus irmãos Marcos e Max; minhas sobrinhas e sobrinhos: Talita, Tarsia, Maiara, Evelyn, Lairio, Maick, Michael, Marquinhos, Pedrinho, Deyvid, Pedro Luis, Mateus e Lucas; e meus sobrinhos netos: João, Talys, Abraão e Maria Rafaela que estar por vir.

MINHA VIDA EM CORDEL (Cátia de França)

Para essa história acontecer
primeiro eu falo no tronco
dando origem aos galhos
onde povoam os frutos
por mais que se arrodeie
todos os atalhos deságua
no seio de quem me pariu
Adélia de França minha mãe
a quem sempre agradeço
as portas que você me abriu

Se torna senhora elegante
mas esse mimo não lhe sobe a cabeça
suas raízes vibravam
isso é um alerta “não se esqueça”
sua preocupação era educar
retirar seres do escuro
do breu que é o analfabeto
instruindo pra saber pedir
aprendendo acertando no voto
exigindo comida, saúde e um teto

Se minha memória não falha
recordo que ela citava
Rio do Peixe, Pedras de Fogo
Itabaiana, lugares onde lecionou
Adélia pequenina
gigante por persistência
filha de lavadeira
conhecida Severina de França
a vida não lhe dava moleza
lavando sob o sol com certeza

Da sua infância e adolescência
ninguém ainda falou, não me contou
mas dá prá imaginar
ser “escurinha” já é barra
por cima ainda ser bastarda
êta, tirano destino
pra quem é fraco
perde o juízo e fala fino
prá Adélia isso foi incentivo
e então falou: “vou ser Professora
vou ensinar menino”

Dinheiro concede tudo
abre portas, nutre afetos,
arranjos casamenteiros
cifrão muda até a cor
daquele sujeito
transforma o mais intricado “pixaim”
em sedosa ilusória cabeleira
mamãe vaidosa mulher
se veste como bem quer
e logo vira notícia

Triunfou pois o “saber”
é chave que abre todas as portas
logo ficou conhecida
educando rico, pobre e barão
pra quem não tinha dinheiro
sorria: ela dava um jeito
e o leite corria do peito
da farta mama solidária
Adélia educava calada
e sua fama prosperava

RESUMO

Este trabalho, intitulado “Entre a história e a memória: Adélia de França, uma professora negra na Paraíba do século XX (1926 – 1976)”, tem como objetivo principal revisitar sua trajetória docente, a partir do seu *lugar social e pertencimento étnico* no contexto da história da educação paraibana. Nessa perspectiva, busca apreender, com a experiência de outras mulheres, aproximações e distanciamentos em seus feitos e tramas (individuais e coletivas), e notabiliza as conquistas e os desafios na reivindicação de um lugar na sociedade e nas tessituras da história, demarcados por suas especificidades. Os estudos aqui empreendidos se constituíram, através de um conjunto de procedimentos metodológicos, tais como: a pesquisa bibliográfica, a análise das fontes documentais escritas, de caráter oficial e pessoal, e a produção de fontes orais, com base nas memórias dos depoentes (família, ex-alunas e ex-aluno), esta última assentada nas bases teórico-metodológicas da história oral, aventadas por Alberti (2005), Bosi (1994) entre outros, e o registro de outras fontes produzidas no decorrer da pesquisa (fotografias). Tomamos, ainda, as contribuições da História Social decorrentes das reflexões teóricas expostas por Thompson (1987; 1998; 2001), Hobsbawm (1998a; 1998b; 1998c) e Burke (2012). Esta pesquisa se inscreve no interior dos debates sobre o *Ensino de História e Saberes Históricos* na medida em que nos propomos, por meio do acionamento da memória, da historiografia e das práticas docentes a rememorar os esquecidos, os excluídos e os silenciados da e na História em um cenário (in)visibilizado.

Palavras chave: História; Memória; Educação na Paraíba; Cultura Histórica; Adélia de França.

ABSTRACT

The work entitled, “Between history and memory: Adélia de França a black teacher from Paraíba in the twentieth century (1926 – 1976)”, it has the aim to revisit her teaching career, taking into account her *social place* and *ethnic belonging* in the history context from Paraíba education. In this perspective, we seek to learn from the experience of other women the similarities and differences in deeds and plots (individual and collective), as well as, we can perceive the achievements and challenges in claiming in the society and in the history, demarked by its specific. The undertaken studies were constituted by a set of methodological procedures, such as: the bibliographical research, the analysis of written documentary sources from official and personal character, and the production of oral sources, considering the memories of witnesses (family, ex-students), the latter based on the theoretical and methodological theories of oral history, postulated by Alberti (2005), Bosi (1994) among others; we also use other sources which were produced during the research (photographs). We use the contributions of the Social History studied by Thompson (1987; 1998; 2001), Hobsbawm (1998a; 1998b; 1998c) e Burke (2012). We also point out this research fits in the debates on the Teaching of History and Historical Knowledge, as we propose through the triggering of memory, historiography the teaching practices, seeking to recall the forgotten, the marginalized and the silenced in the history in a/an (in)visualized scenario.

Key words: History; Memory. Paraíba Education; Historical Culture; Adélia de França.

LISTA DE SIGLAS

PNLD –	Plano Nacional dos Livros Didáticos	17
PPGH –	Programa de Pós-Graduação em História	19
UFPB –	Universidade Federal da Paraíba	19
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	24
FBPF –	Federação Brasileira para o Progresso Feminino	50
APRN –	Associação de Professores do Rio Grande do Norte	55
IHGP –	Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba	62
SBHE –	Sociedade Brasileira de História da Educação	79
ANPUH –	Associação Nacional de História	79
IHGB –	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil	80
PPGE –	Programa de Pós-Graduação em Educação	83
APL –	Academia Paraibana de Letras	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Caderneta a respeito do casamento dos contraentes	54
Figura – 2	Capa do Dicionário Bio-bliográfico de Mulheres Ilustres, Notáveis e Intelectuais do Brasil, da autora Adalzira Bittencourt (1969)	62
Figura – 3	Eudésia Vieira	89
Figura – 4	Adélia de França	89
Figura – 5	Capa da obra Terra dos Tabajaras, de Eudésia Vieira (1955)	91
Figura – 6	Capa da obra Pontos de História do Brasil, de Eudésia Vieira (1956)	91
Figura – 7	Carteira de identificação da Professora Adélia de França (1941)	100
Figura – 8	Mapa itinerante	105
Figura – 9	Prédio escolar sem identificação de local e data	108
Figura – 10	Grupo Escolar Ministro José Américo de Almeida, cidade de Areia, Paraíba (1928)	108
Figura – 11	Documento de remoção da Professora Adélia de França (1932)	114
Figura – 12	Documento de remoção da Professora Adélia de França (1933)	114
Figura – 13	Título eleitoral da Professora Adélia de França (1957)	118
Figura – 14	Carteira de identidade funcional da Professora Adélia de França (1964)	119

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 –	Casa da Professora Adélia de França, cidade de São João do Rio do Peixe, Paraíba (2012)	112
Foto 2 –	Grupo Escolar Padre Ibiapina, Itabaiana, Paraíba (2011)	113
Foto 3 –	Casa da Professora Adélia de França, centro de João Pessoa, Paraíba (s/d)	121
Foto 4 –	Escola Estadual de Ensino Fundamental Profa. Adélia de França, João Pessoa, Paraíba, fundada em 1985	130
Foto 5 –	Placa de reforma da Escola Estadual de Ensino Fundamental Profa. Adélia de França, João Pessoa, Paraíba, reformada em 1998	131

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Abrindo caminhos e possibilidades entre a história e a memória	15
2. NA TRILHA DA HISTÓRIA DAS MULHERES: UM PERCURSO HISTORIOGRÁFICO E UM OLHAR SOBRE AS MULHERES NEGRAS NO BRASIL	37
2.1 Diálogos e contornos das experiências históricas das mulheres: interfaces com o movimento feminista e seus múltiplos debates	39
2.2 Um olhar sobre as mulheres negras do Brasil: (in)visibilidade e as pesquisas historiográficas	67
3. MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA FEMININA: UM ITINERÁRIO (IN)VISIBILIZADO	79
3.1 Entre caminhos e atalhos: (i)mobilidade da população negra no acesso à escolarização – um panorama histórico	81
3.2 (In)visibilidade de professoras negras e/ou embranquecimento do saber?	86
3.3 Adélia de França: uma professora negra na Parahyba do Norte	99
3.4 Uma professora itinerante: do interior à capital	104
3.5 Nem morena nem parda: uma professora negra na sala de aula	122
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
5. REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	146

1. INTRODUÇÃO

1.1. Abrindo caminhos e possibilidades entre a história e a memória

Este estudo é constituído a partir de um lugar social, do qual não temos como nos desvencilhar, inscrito em uma trajetória de vida marcada pelo desejo da transformação social, cultural, política e de mentalidades, portanto, o lugar de onde falamos através dessa *operação historiográfica*, algumas vezes, incidirá nessa escrita, no sentido de que não nos “[...] basta ser autor de práticas sociais: é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1995, p. 141), considerando que é justamente por meio das especificidades de um lugar social e cultural que os indivíduos vão se constituindo como sujeitos históricos. Assim, o meu lugar social como pesquisadora está delineado ao longo destas considerações iniciais, como veremos adiante.

Nesse sentido, é igualmente importante ressaltar que “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” (CERTEAU, 2008a, p. 66), resultado de uma combinação de elementos que se fundem por meio de uma prática científica e de uma escrita que pode, em certa medida, ser também uma escrita de si¹. Essa modalidade de pesquisa, através do uso de fontes como diários, cartas, biografias e autobiografias, possibilita aos seus interlocutores repensarem o lugar social, político, cultural e intelectual dos sujeitos investigados (GOMES, 2004, p. 7-8).

A História Social Inglesa, por exemplo, apresenta-se também como interlocutora nesse movimento de reelaboração da escrita da História e causa rupturas quanto às abordagens “politizantes” e metódicas; a proposição de uma análise das estruturas e a reelaboração do próprio conceito de tempo histórico; a introdução de uma abordagem na perspectiva da “história vista de baixo”, que se dá a partir das contribuições de E. P. Thompson; o acesso e a utilização de outros tipos de fontes (dentre elas, as fontes orais), que passam a se configurar como importantes recursos documentais, para além dos escritos nos documentos oficiais, e colocam a prática historiográfica diante da possibilidade de considerar as subjetividades dos

¹ Essa modalidade vem ganhando espaço nos estudos em torno do campo da História e também da História da Educação e aponta novas possibilidades para uma escrita da História, especialmente, das práticas culturais, através das práticas de leitura e escrita.

sujeitos e as vozes dissonantes, polifônicas e opostas da história, registradas com as experiências das pessoas comuns (BURKE, 1992, p. 7-37). Consideramos o exemplo disso a experiência histórica da professora Adélia de França, na Paraíba, em seus cinquenta anos ininterruptos de atividade no Magistério.

Assim, levando em consideração o pensamento de Hobsbawm (1998b, p. 216-230) sobre o que ele denominou de “história de baixo para cima” e sobre a investigação do historiador e da historiadora frente à assunção dos sujeitos históricos no passado, seguimos na busca por assumir, em nossa prática historiográfica, a tarefa de “descobrir as vidas e as pessoas comuns e resgatá-las daquilo que Edward Palmer Thompson chama de ‘enorme condescendência da posteridade’”, (idem) pessoas consideradas comuns, mas não menos importantes.

Na sociedade contemporânea, defrontamo-nos com questões ainda consideradas “polêmicas”, assim denominadas por tratarem de temas geradores de confrontos políticos, sociais, culturais e teóricos que, em grande medida, travam-se no campo das representações, tais como os debates em torno das relações de gênero e étnico-raciais².

Trazendo essa reflexão na perspectiva da cultura histórica³, certamente tem ocorrido um alargamento no que se refere aos debates em torno dessas questões, especialmente, no início da década de 1990, com a expansão dos Programas de Pós-Graduação em História, que vem apresentando um avanço de pesquisas nessas áreas. De tal modo que podemos compreender que assim, “o ensino de história, prerrogativa dos profissionais da história [...], precisa, cada vez mais, ser mediado pelos saberes históricos, responsáveis em grande parte pelas porosidades intrínsecas à cultura histórica” (FLORES, 2007, p. 96).

Para além da Academia, podemos ressaltar que, a partir do ano 2000, outros campos têm contemplado a temática, como, por exemplo, a legislação, os referenciais destinados à Educação Básica⁴, os critérios de avaliação que constam no Plano Nacional dos Livros

² Ressaltamos que a grafia da palavra étnico-racial, mesmo após o novo acordo ortográfico, deverá permanecer separada por hífen, pois se trata de um adjetivo composto formado pela coordenação de dois adjetivos (étnico e racial).

³ Esta compreendida como um campo do saber e de construção do conhecimento da disciplina História; e área de concentração do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba.

⁴ No caso da Paraíba, no ano de 2006, foram elaborados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio e, em 2010, para o Ensino Fundamental, através da Secretaria de Educação do Estado. Neles constam questões de relações de gênero e étnico-raciais em todas as disciplinas. Recentemente, em nível nacional, foram implementadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Diário Oficial da União, 31/01/2012), em cujo Art. 16, inciso XV, estabelecem: Valorização e promoção dos direitos humanos mediante

Didáticos – PNLD, entre outros. É justamente a partir dessa expansão e dos avanços das pesquisas desenvolvidas nessas áreas do conhecimento, que os múltiplos grupos tidos como “minorias” têm obtido, paulatinamente, espaços e representatividade ao ressoar das suas vozes (pois, as pesquisadoras e os pesquisadores passam a ouvi-las no universo da Academia) e que, em certa medida, irrompe com determinadas tradições teóricas assentadas nas metarrativas, ou seja, aquelas consideradas como “grandes narrativas” – inspiradas pelo pensamento moderno ocidental, que sugere uma visão totalizante da História marcada por consensos universais, unilaterais e generalizantes.

Nesse sentido, é possível apresentar brevemente essa perspectiva teórica de base iluminista que, assentada no pensamento moderno, exalta as “grandes narrativas”, os “grandes-homens” da história, privilegia poucos em desfavorecimento de muitos e traz, em seu arcabouço, intenções totalizantes da concepção de mundo, para impor ideias verticalizadas e universalistas, a partir das quais um saber é construído.

Uma determinada epistemologia que está fincada nesses valores e que cultiva uma ótica unilateral de mundo pode ser entendida como uma “perspectiva social moderna [que] busca elaborar teorias e explicações as mais abrangentes possíveis, que reúnam, num único sistema, a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social” (SILVA, 2009a, p. 112), o que notadamente não corresponde com a subjetividade e a pluralidade dos indivíduos como sujeitos socioculturais que também são protagonistas de diferentes relações com o funcionamento do universo e do mundo social.

Em contraponto à vertente do pensamento de caráter iluminista, as perspectivas teóricas de base marxista, em que a relação e a interlocução da abordagem marxismo e feminismo e o próprio enfoque de gênero se destacam, segundo Araújo (2000, p. 65), na contribuição marxista ao feminismo, a partir do enfoque histórico e materialista, essa perspectiva “permitiu a desnaturalização da subordinação da mulher, situando sua gênese num processo gerado nas e pelas relações sociais, em contextos socioeconômicos determinados” (idem), e também, no advento à “interpretação da economia política em relação ao processo de trabalho capitalista e ao lugar do trabalho doméstico” antes socialmente determinados exclusivamente para o sujeito feminino. Essa questão histórica e materialista destacada pelo

temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.

marxismo permite refletir sobre as práticas sociais empreendidas por sua própria dinâmica que, em certa medida, desconstrói a visão essencialista (no que diz respeito à naturalização dos sujeitos históricos) e determinante dessas relações entre os seres humanos, particularmente, no que se refere às relações de gênero. Contudo

[...] é possível compreender como às várias faces das relações humanas originam-se dos processos materiais e históricos, desencadeados a partir das relações que homens e mulheres estabelecem com vistas à *produção* e *reprodução* de suas vidas e de suas necessidades (ARAÚJO, 2000, p. 65-66).

Assim, como, provavelmente, acontece em toda pesquisa, esta teve início com as inquietações que podem ser pessoais ou coletivas e é nesse sentido que foram dados os primeiros passos pelos caminhos desse ato de pesquisar quando, durante o lançamento da Campanha de Promoção de Identidade Negra na Paraíba⁵, tivemos uma experiência que tomamos como um marco: um encontro memorável com duas estimáveis “mulheres rizomas”⁶, protagonistas da sua própria história – uma delas, a cantora, compositora, multi-instrumentista e paraibana, Cátia de França (filha da professora Adélia de França) que, na ocasião, veio do Rio de Janeiro para nos presentear, no lançamento da referida campanha, com sua musicalidade nordestina tão singular e plural, ao mesmo tempo e, a professora Ana Maria Coutinho Sales, que logo nos instigou a revisitar a memória sobre Adélia de França, uma professora negra, cuja carreira docente foi iniciada na rede pública de ensino do Estado da Paraíba do Norte, em meados da segunda década do século XX, e protagonista da trama histórica que ora ousamos tecer.

Naquela noite, concebemos a ideia de perscrutar e registrar a memória sobre a professora Adélia de França, com a pretensão de apresentá-la através da escrita de um livro (um projeto ousado e extremamente instigante). Naquela ocasião, fomos subitamente impulsionadas pelo desejo de “fazer justiça” a essa mulher brasileira, como enfaticamente foi declarado por sua filha, Cátia de França. Na mesma noite, ao término do evento, debruçamo-nos sobre nossas inquietações e pensamos sobre quais seriam os primeiros passos nessa tarefa, que nos levariam aos caminhos e às possibilidades da escrita da história, através da memória e, na perspectiva de registrar as experiências da docência feminina no contexto da história e da educação na Paraíba.

⁵ Evento realizado em 30 de julho de 2009, promovido pela Bamidelê – Organização de Mulheres Negras da Paraíba, no teatro Paulo Pontes, da Fundação Espaço Cultural em João Pessoa – PB.

⁶ Aqui a expressão utilizada tem a intenção de designá-las como mulheres autônomas, independentes, capazes de se movimentar em diferentes direções, dos centros para as margens e das margens para o centro, traçando caminhos diversos em sua dinâmica social.

O título inicialmente pensado para o referido livro seria “Adélia de França: uma mama África na Paraíba”, cujo objetivo principal, naquele momento, seria de registrar a memória sobre uma mulher negra, que havia deixado sua contribuição, como professora, na história paraibana. Nessa perspectiva, o roteiro estava traçado, a introdução foi denominada de “Primeiras palavras”, e o capítulo principal, de “Itinerário de uma vida”. Em meio às páginas dos rascunhos, decidimos escrever a história buscando reconstituir uma memória sobre a professora Adélia de França. Porém, foi perseguindo os caminhos e os contornos da escrita, por meio da pesquisa histórica, e traçando com rigores necessários à conformação de um fazer historiográfico que, ao longo de, aproximadamente, quatro meses, a ideia configurou-se em projeto de pesquisa para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A partir dessa nova perspectiva (agora como pesquisa para dissertação), tomamos como aportes teóricos as reflexões sobre memória, cuja apropriação se faz em articulação com a perspectiva de Le Goff (2003, p. 422), quando ressalta que há uma manipulação tanto de uma memória individual quanto coletiva em um jogo de correlações de forças para se exercer e manter o poder (que aqui pode ser compreendido para além da dicotomia dominador versus dominado). De modo que se processa tanto pelos mecanismos da memória (como objeto de poder) quanto do esquecimento (como forma de silenciamento), pois

tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (2003, p. 422).

Ao ingressar no PPGH/UFPB, tivemos a oportunidade de conhecer alguns “territórios” historiográficos⁷ que contribuíram com as diretrizes inerentes à pesquisa histórica e, sobretudo, para adequar nosso projeto de pesquisa, fazendo reelaborações constantes que uma operação dessa natureza demanda a cada olhar. Ainda seguindo a rota do PPGH, não poderíamos deixar de registrar que esse projeto passou por alguns importantes ajustes teóricos e metodológicos para a conformação deste estudo, dando continuidade aos caminhos anteriormente traçados, em um fazer historiográfico mais eloquente na produção do saber científico.

⁷ Contribuições das disciplinas Metodologia da História, Teoria da História, História da Educação, Linguagens Historiográficas, Cultura Política e as contribuições oriundas do Seminário de Dissertação apontadas pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, leitor atento do nosso projeto de dissertação.

As disciplinas ofertadas pelo PPGH, através dos seus recortes teórico-metodológicos, ofereceram importantes contribuições no modo de identificar, analisar e aplicar as diversas linguagens historiográficas, campos teóricos e possibilidades metodológicas, não limitadas às trocas em sala de aula, durante o processo de formação nos “bancos” da universidade, mas também sendo atravessadas por uma prática reflexiva a partir do ensino de História e dos saberes históricos.

Este estudo se inscreve, portanto, no interior das discussões sobre o *Ensino de História e Saberes Históricos*⁸ na medida em que nos propomos, por meio do acionamento da memória e da historiografia, a tentar romper silenciamentos históricos, ou seja, rememorar os esquecidos e excluídos da/ná história. Le Goff (2003, p. 50) anuncia a possibilidade de que essa *cultura histórica* “chegue a modificar a imagem do passado, dando a palavra aos esquecidos da história”; os ditos e os não ditos, para que diferentes vozes tenham eco. Entretanto, com base nas prerrogativas de Le Goff é igualmente importante ressaltar, que os excluídos fazem história, tem voz, portanto, não está aquém, fato é que estes sujeitos nunca foram ouvidos e/ou considerados na história.

Assim, retornando às reflexões sobre essa perspectiva, tomamos como base o conceito de *cultura histórica* desenhado por Le Goff (2003), que o aponta como a “relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado” (p. 48). É nesse sentido que parte daquilo que se chama de paradigma indiciário, investigação de outras fontes/documentos (inquéritos, questionários, relatórios, autobiografias), a partir das múltiplas leituras feitas desses registros, tenta-se captar a forma como cada sociedade estabelece e/ou pensa uma relação de sentido com o passado (tempo/história) e com a própria ideia de historicidade, ou seja, o lugar que o passado ocupa nas sociedades. Portanto, “a história da história não se deve preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica” (p. 48) como, por exemplo, inscritos nos manuais escolares, na literatura, nas artes, nas obras históricas. Esse modo de se pensar a história e ou a própria historicidade se configura, segundo, Le Goff, como um “alargamento da noção de história” (p. 49) – portanto, uma cultura historiográfica.

⁸ De acordo com a ementa do Programa de Pós-Graduação em História (UFPB), em sua linha de pesquisa, Ensino de História e Saberes Históricos, “as pesquisas têm caminhado no sentido de procurar compreender que outras formas de relação com o passado os sujeitos históricos e sociais empreendem por meio das memórias, dos silêncios, das lacunas e dos não-ditos”, considerando as novas expectativas na relação presente, passado e futuro, em suas temporalidades e territorialidades históricas e historiográficas. Sítio eletrônico institucional do Programa: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgh>>.

Nessa perspectiva, Arruda (2007) destaca a importância de se trazer o delineamento dos principais territórios historiográficos do século XX e coloca em evidência a contribuição dos historiadores franceses⁹ na demarcação desses territórios que possibilitaram a formulação de novas linhas interpretativas da cultura histórica. Dessa forma, esses “territórios” permitiram a difusão das linhas interpretativas para além das suas fronteiras e adquiriram uma significação em nível mundial. Trata-se, portanto, de uma forma de fazer história, um modelo e procedimento historiográfico (uma epistemologia própria da História) e uma territorialidade historiográfica.

Para Flores (2007, p. 85), “a opção por cultura histórica busca traduzir o circuito da qualificação profissional necessária à operação histórica: a formação teórico-metodológica, a análise das experiências históricas e culturais”, ou seja, as formas de se receber o conhecimento produzido, a aplicabilidade dos recursos teórico-metodológicos para uma práxis em que a *cultura histórica* é apresentada em relação à produção, à transmissão e à recepção do conhecimento, que dialoga diretamente com os saberes históricos produzidos e disseminados pela/na sociedade, em uma realidade histórica contextualizada e culturalmente produzida e “territorializada”, embora se diga que os debates em torno desse conceito nos coloquem em um terreno ainda movediço.

Outra percepção de *cultura histórica* anunciada por Neves (2001) diz respeito à *identidade social* construída com o conhecimento histórico como algo que é resultado de um autoconhecimento produzido e/ou percebido pelos sujeitos (individuais e coletivos). Nesse sentido, a cultura histórica é imprescindível para a efetivação do exercício da cidadania, porquanto é fundamentada em uma visão crítica do processo histórico através da participação de um determinado indivíduo ou comunidade no próprio processo.

A escrita da História é uma tarefa nada fácil, entretanto, temos como objetivo central desta pesquisa o desafio de revisitar a memória histórica sobre a professora Adélia de França, através da sua trajetória docente, com base na historização de seu lugar social como sujeito histórico e seu pertencimento étnico, no contexto da História da Educação da Paraíba, durante o século XX, notadamente, no período de 1926 a 1976. O recorte temporal que aqui fazemos se justifica pelo fato de dispormos de um quantitativo de documentação referente a esse

⁹ Segundo Burke (1997), principalmente, aqueles que se tornaram precursores e núcleo do movimento da Escola dos Annales – Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie.

período e por entendermos que cinquenta anos de atividade profissional docente é considerável para o aporte deste estudo.

Ao longo desta pesquisa, outros objetivos versaram sobre a perspectiva de tentar diminuir os silenciamentos históricos sobre a participação, a contribuição e as memórias das mulheres no cenário local, com o fim de visibilizar, e por que não dizer, de destacar a presença das professoras negras na História da Educação na Paraíba. Neste estudo, tomamos algumas experiências como exemplos, que serão apresentados no decorrer deste trabalho.

Assim, entendemos que, para romper o silêncio do esquecimento, precisamos investigar, reconstituir e contar a história sobre o protagonismo dessas mulheres professoras, intelectuais, literatas e tantas outras, inclusive, considerando os momentos restritivos à cidadania feminina e, portanto, “lembrar seus nomes, registrar suas práticas, estratégias e resistências são tarefas fundamentais para a história” (FREITAS, 2009, p. 7-14).

Revisitar as memórias da docência feminina, a partir da trajetória profissional dessas professoras, significa trazer experiências e memórias individuais, mas que, em sua intertextualidade com outras tramas sociais, também enveredam por memórias coletivas que, em certa medida, constituem-se em memórias históricas¹⁰. Nessa perspectiva, podemos refletir, segundo Halbwachs (2006), que a memória individual e a memória coletiva se inter cruzam em uma possível reconstituição “sobre uma base comum” dos acontecimentos – uma experiência individual em sua interface com a memória coletiva, a partir das representações do passado e suas múltiplas leituras (sobre o espectro do individual e/ou do coletivo) – uma memória histórica constituída. Assim,

para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que esses nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que essa reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando desses para aqueles e vice-versa, o que será possível somente se estivermos feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2006, p. 39).

¹⁰ Para saber mais sobre memória individual e memória coletiva, consultar: Halbwachs (2006); Pollack (1989; 1992).

Portanto, fazer o registro sobre a memória da professora Adélia de França não significa apenas narrar uma memória individual, mas, sobretudo, uma memória coletiva, que diz respeito a grupos historicamente silenciados (estamos abordando relações de gênero, etnia e uma categoria profissional) – uma identidade que também é coletiva, posto que “a memória coletiva contém as memórias individuais” (HALBWACHS, 2006, p. 72), embora cada uma tenha suas particularidades que não se confundem entre si e que não são, necessariamente, memórias que porventura deixaram de existir algum dia.

Pollak (1989), em contraponto ao próprio Halbwachs, reflete sobre a relação analítica entre ‘memória, esquecimento e silêncio’, quando relacionada à memória coletiva e no que figura em relação ao papel dos sujeitos protagonistas ou participantes, que atuam diretamente na construção e na consolidação das memórias, transformados em um campo de disputas das memórias, “memórias dos vencidos” versus “memória dos vencedores”. Ou seja, estas memórias são disputadas num território de interesses individuais e/ou coletivos.

Para este estudo, refletimos, sobremaneira, nas aberturas de novas e de outras possibilidades da narrativa e da memória histórica, a partir do uso da história oral como ferramenta metodológica para se (re)constituírem as memórias dos grupos historicamente silenciados, esquecidos e marginalizados e trazer para o âmbito do conhecimento coletivo as ‘memórias subterrâneas’ que, por alguma disputa, foram obliteradas (POLLAK, 1989, p. 4).

Nessa direção, ao adentrar os estudos e as análises dessas disputas das memórias, a história oral desempenhou papel significativo e destacou a importância das ‘memórias subterrâneas’, como opositoras das narrativas hegemônicas apresentadas na “memória oficial” e/ou na memória nacional, em contraposição à narrativa de uma “memória dos vencedores”. Contudo, devemos levar em consideração que “a memória [é] essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado [...]”, de modo que “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade [...] eis as duas funções essenciais da memória comum” (POLLAK, 1989, p. 4). Portanto, “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais” (POLLAK, 1989, p. 5).

Continuando as reflexões sobre os caminhos e o contorno deste estudo, consideramos por bem registrar que, ao longo da nossa formação acadêmica, tivemos, de forma sistêmica, contato com algumas leituras que traziam o debate historiográfico acerca da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana, que ajudaram a compreender, analisar e (re)elaborar

conceitos sobre as abordagens étnico-raciais, principalmente, no campo da História da Educação no Brasil, que consideramos importante para compreender determinados processos sociais, políticos, culturais e históricos do nosso país, inclusive na área do ensino e das práticas escolares e pedagógicas.

Nessa trajetória de formação profissional, particularmente, no campo das práticas de ensino, debruicei-me com mais afinco durante os 18 meses que fui aluna do curso de Especialização em História: Educação, Cultura e História na Perspectiva Afro-brasileira¹¹. Paralelamente ao debate acadêmico, conhecemos outros espaços de formação¹² – rodas de diálogo, oficinas de vivência, encontros e seminários promovidos pelos movimentos sociais organizados, que traziam o debate sobre as relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira e africana, atravessados também pelas relações de gênero – o papel das mulheres negras nas tessituras dessa história.

Como professora, também abordamos os estudos sobre o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Assim, sentimo-nos instigadas a investigar e identificar situações que envolvem a população afro-brasileira, que foi subjugada em diferentes processos históricos no nosso país e, ao mesmo tempo, perceber as diversas “estratégias” e “táticas”¹³ que essa população foi capaz de criar e reinventar para garantir seus marcos na história – uma história de participação, de contribuição e de resistência de negras e negros do/no Brasil.

Quanto às formas de resistência, por exemplo, destacamos as narrativas mencionadas no trabalho de Reis e Silva (1999), que demonstra a existência de outras formas de relação entre senhores e escravos(as), que não se davam apenas pela dicotomia dominador e dominado, mas ocorriam acordos e negociações como uma via alternativa no processo de resistência negra no Brasil escravista, desde o período colonial. Isso nos leva a refletir sobre

¹¹ Curso oferecido pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana, em Pernambuco, instituição onde também concluí minha graduação em História (2004).

¹² Segundo a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996), Art. 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

¹³ Utilizamos tais expressões com base em Certeau (2008b, p. 41-47), no sentido de pensar lugares, práticas e formas de fazer em diferentes momentos históricos e de várias maneiras, inclusive frente às diversas formas contemporâneas de manifestação do racismo, que ainda se camufla e persiste no discurso da falaciosa “democracia racial” à brasileira, revelando-se, principalmente, pelas formas de silenciamentos.

as prováveis representações marginais¹⁴ de negras e negros apresentadas pela e na historiografia brasileira e ainda recorrente em nossos currículos e livros didáticos¹⁵. Consideramos que é difícil conceber um ensino de História que não seja capaz de inscrever a contribuição da população negra (africana e afro-brasileira) na história desse país. De tal modo, que não podemos esquecer que a historiografia brasileira sempre buscou obliterar as contribuições desses grupos, mas também salientar que a história das populações negras no ensino de história ainda é recente.

As novas aberturas epistemológicas apontam para a possibilidade de se fazerem releituras e interpretações do passado. Assim, levando em consideração que, “tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes” (SHARPE 1992, p. 40), tentamos, através deste estudo, romper com essa perspectiva das narrativas voltadas apenas para os “grandes homens” da história e seguir um caminho oposto ao já trilhado por outros(as) pesquisadores(as), desenvolvendo um estudo que, ao se voltar para a trajetória docente de uma professora negra¹⁶, não lança seu olhar apenas sobre a questão étnica, mas também procura trazer à lume as práticas pedagógicas empreendidas por nossa protagonista, sujeito deste estudo dissertativo.

Tais práticas pedagógicas de ensino fizeram com que a professora Adélia de França se destacasse no contexto educacional, ao empregar métodos de ensino que acompanhavam as atividades educativas vigentes da época, como, por exemplo, o método intuitivo, como prática didático-pedagógica comumente utilizada pelas(os) professoras(es), que valorizavam aulas mais aplicativas para melhor se compreender o processo e a relação ensino-aprendizagem e a própria inteligibilidade, e ao criar e gerenciar a escola particular “Moura e Silva”¹⁷, uma escola de reforço, alfabetização, preparação para exames admissionais, aulas de música, além de agregar um pensionato (masculino e feminino).

¹⁴ No sentido de não estar registrada na historiografia oficial, como se não tivesse participação efetiva e sendo inúmeras vezes representados como sujeitos meramente passivos.

¹⁵ A esse respeito, consultar as publicações que apresentam uma análise de como essas representações aparecem nos livros didáticos e apresentam algumas possibilidades de superar essa visão eurocêntrica na produção do saber: Olívio (2003); Rosemberg (2003); Munanga (2004).

¹⁶ Nesse sentido, utilizaremos a categoria “negra” sob o prisma político-ideológico adotado, historicamente, pelos movimentos negros no âmbito internacional e nacional desde a década de 1960.

¹⁷ Conforme nossa compreensão, a partir do desenvolvimento dos estudos nesta pesquisa, esse estabelecimento de ensino era um espaço que ofertava serviços educacionais para preparar as candidatas e os candidatos para ingressarem nas instituições de ensino regular da época e ministravam aulas de reforço e de alfabetização; já as aulas de música eram ministradas pela sua filha.

Nessa perspectiva de rememorar e/ou revisitar a trajetória profissional de Adélia de França e de outras professoras em suas práticas educacionais, reafirmamos a importância de se fazer uso das fontes documentais (já existentes e disponíveis para a pesquisa) e daquelas produzidas no decorrer do trabalho, como, por exemplo, através da história oral, como metodologia possível para produzir essas fontes, e que possam dialogar com outros conhecimentos já produzidos sobre as memórias das práticas docentes, não como um dado finito, pois o que se sabe é que as nossas mentes não refletem diretamente a realidade tal qual o ocorrido. Há, no entanto, uma tentativa de aproximação verossímil e da possibilidade de múltiplas (re)leituras de um real vivenciado. De modo que

será oportuno observar que o tratamento com as fontes documentais deve constituir, para o pesquisador, um diálogo permeado de questões e dúvidas, cujo resultado pretendido nem sempre se apoia em análises bem arrematas. Embora se tenha como preocupação responder a necessidades e conhecer os fatos para apreender uma realidade histórica, esse conhecimento não pode ser entendido como um dado acabado (FÁVERO, 2003, p. 116).

Nessa operação historiográfica, utilizamos, como ferramenta metodológica, além da pesquisa bibliográfica, as fontes documentais escritas e a história oral – os dados foram coletados através das entrevistas individuais realizadas de forma semiestruturada, por meio de um roteiro previamente elaborado. Assim, seguimos, inicialmente, as análises apreendidas nos relatos de memória de sua filha, Catarina Maria de França Carneiro, e de seu ex-aluno e suas ex-alunas¹⁸, pelos indícios deixados em suas memórias (relatos orais) e em documentos escritos. Montenegro (2007, p. 20) ressalta que “[...] a história opera com o que se torna público, ou vem à tona da sociedade, recebendo todo um recorte cultural, temático, metodológico a partir do trabalho do historiador”, que valoriza tão somente as fontes como o próprio ofício do(a) historiador(a).

É considerando os pressupostos teórico-metodológicos da história oral, que adentramos as memórias produzidas sobre a professora Adélia de França. Segundo Bosi (1994), a utilização desse recurso é desenvolvida tanto no âmbito da reflexão teórica quanto da sua aplicabilidade através da experiência prática com a história por meio dos depoimentos orais. A pesquisa com história oral possibilita lançar o registro escrito das subjetividades dos sujeitos participantes e dos seus aspectos culturais. Ainda segundo Montenegro (2007, p. 150), “o caráter singular de toda memória [...] e a forma como essa sempre se reconstrói a

¹⁸ Carlos Frederico de Assunção Santiago, entrevista concedida em 06 de junho de 2012; Mércia de Moraes Santiago, entrevista concedida em 06 de junho de 2012; e Orcina Pires Milfont, entrevista concedida em 13 de dezembro de 2011.

partir do olhar do presente fazem cada entrevista ter um significado muito próprio”¹⁹. Na realização deste trabalho, recorreremos aos referenciais bibliográficos e à análise dos documentos do acervo pessoal referente à trajetória profissional da professora Adélia de França²⁰, apresentados nas tabelas a seguir:

Tabela 1	
Ano	Descrição
1926	Contrato de trabalho para lecionar na cidade de São João do Rio do Peixe
1926	Remoção para lecionar na cidade de Pedras de Fogo
1928	Contrato de trabalho para atuar na cidade de Guarabira
1932	Remoção para lecionar na cadeira elementar do sexo feminino das Escolas Reunidas da Cidade de Itabaiana
1933	Remoção para atuar no Grupo Escolar Padre Ibiapina, cidade de Itabaiana
1936	Nomeação como professora da 4ª entrância na cidade de Itabaiana – exercício no Grupo Escolar “Padre Ibiapina”
1937	Documento de prestação de serviço para cadeira noturna “Joaquim Silva” na cidade de João Pessoa
1941	Registro para exercer cargo de professora da 4ª entrância padrão
1943	Registro para exercer o cargo professora efetiva classe “E”
1944	Registro para exercer o cargo de professora efetiva classe “C”
1957	Documento de concessão de aposentadoria, quando ocupante do cargo da classe “G” da carreira de professora do quadro permanente do Estado, lotada no Departamento de Educação do Estado da Paraíba
1964	Carteira de Identidade Funcional de Professora emitida pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba
1969	Declaração de reconhecimento de mais de 30 anos de prestação de serviços educacionais gratuitos, quando mantenedora e diretora da escola particular “Moura e Silva” na capital paraibana. Documento emitido pelo Instituto São José do Estado da Paraíba

¹⁹ Aqui nos cabe registrar um breve relato sobre a entrevista com Catarina Maria de França Carneiro (Cátia de França). Esse foi um momento ímpar. Cátia estava muito emocionada pelas lembranças de um passado-presente. Na nossa condução durante o processo, tivemos o cuidado de não “afetá-la” em sua memória, em sua sensibilidade, mas também em sua dor! A entrevista acontecia exatamente no aniversário de nascimento da professora Adélia de França, mais de um centenário, exatamente no dia 04 de julho de 2010, um domingo chuvoso, após o café da manhã.

²⁰ Cedidos para composição deste estudo. Essa documentação é um acervo pessoal que está de posse da filha da professora Adélia de França que, gentilmente, cedeu-nos o direito de usá-la na pesquisa. Trata-se, portanto, de um conjunto de documentos que não estão organizados em forma de arquivo, mas que selecionamos para compor este trabalho.

Em conjunto com os documentos institucionais de cunho profissional, também trabalhamos com a documentação de caráter pessoal.

Tabela 2	
Ano	Descrição
1941	Carteira de identidade emitida pelo Instituto de Identificação e Médico Legal da Polícia do Estado da Paraíba
1942	Documento solicitando a inclusão do nome de Adélia de França para compor o Dicionário Bio-Bibliográfico das Mulheres Ilustres, Notáveis e Intelectuais do Brasil (organizado pela pesquisadora Adalgiza Bittencourt)
1950	Caderneta a respeito do casamento dos contraentes
1957	Título eleitoral
1968	Carteira de trabalho
1974	Carta trazendo algumas inquietações sobre a manutenção da “Escola Moura e Silva”
1976	Notas promissórias de aquisição de livros (para compor sua biblioteca particular)
s/d	Fotografia da casa da professora Adélia de França em João Pessoa

Em nosso estudo, utilizamos o aporte teórico e instrumental desse recurso de pesquisa, baseado em autores como Montenegro (2007), Bosi (1994) – já citados – além de Alberti (2005), Merhy (1996) e Ferreira e Amado (1996). É com base na análise e no cruzamento desses elementos referenciais e documentais que teceremos uma memória sobre Adélia de França – uma professora negra na Paraíba no século XX.

O uso dessa metodologia como fonte de pesquisa histórica leva-nos a inferir, sobretudo, que “uma das principais riquezas da história oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2005, p. 165), e empreender a constituição de fontes para aplicar na pesquisa histórica. Do ponto de vista do debate teórico-metodológico, a escolha pelo trabalho com a metodologia da história oral se justifica, em parte, pelas inúmeras contribuições que tem trazido para a prática historiográfica. Essa escolha nos coloca diante de um debate no campo da própria epistemologia histórica, se pensarmos no estatuto da História como ciência, pois a compreensão que se tem daquilo que a história é ou do que ela deixa de ser incidirá efetivamente sobre a relevância das fontes escolhidas. Por isso, para muitos(as) pesquisadores(as), a oralidade, como metodologia de pesquisa, carrega consigo considerações daquilo que alguns(as) declaram como sendo seu excessivo caráter subjetivista incompatível com um fazer científico marcado pela busca de um conhecimento produzido como “verdade”.

É nesse sentido que o trabalho do(a) historiador(a) precisa encarar o desafio de transcender a mera condição de bom(a) entrevistador(a) e se mostrar apto a desenvolver uma

sistemática crítica documental, ao se mostrar capaz de filtrar excessos e de ouvir o “não dito” (FERREIRA e AMADO, 1996). Claro que um desafio dessa natureza não cabe dentro de um modelo de história que pense a verdade como um dado único e que espera por ser desvendada, mas está a serviço de uma prática historiográfica que compreende que a relação entre fato e narrativa histórica está entrecortada pelas lacunas espaço-temporais e que a pesquisa histórica se constitui como uma alquimia na produção desse conhecimento.

No tocante à produção de fontes, temos procurado nos apropriar dessa possibilidade de escrever também uma história “vista de baixo”, lançando mão e trazendo para o corpo da pesquisa aquele que, no presente contexto, pode ser pensado como um novo horizonte de expectativas para a história da educação na Paraíba, “privilegiando” a experiência de pessoas aparentemente comuns, mas que, em suas *artes de fazer*, reinventam seu cotidiano e fazem do comum o extraordinário (HOBSBAWM, 1998c).

É na busca por revisitar a experiência docente da professora Adélia de França – uma mulher a qual consideramos extraordinária – que temos lançado mão da interlocução entre o uso da oralidade e de documentos escritos, por entender que nenhuma dessas fontes, por si só, é suficiente nem fala por si mesma, pois, por mais que os documentos escritos ainda conservem um estatuto privilegiado, sabe-se que eles somente “falam” à medida que são interrogados e, nesse sentido, as respostas que podem oferecer estão e estarão condicionadas a uma série de fatores, especialmente aquele que diz respeito ao lugar social de quem os interroga (LE GOFF, 2003; CERTEAU, 2008a).

Os registros dessas memórias como indícios do passado nos remetem às discussões sobre os documentos e os monumentos da história, como algo que é produzido, através do trabalho dos(as) historiadores(as), de modo que “esses materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador” (LE GOFF, 2003, p. 526). Nessa perspectiva, é importante ressaltar que determinada fonte pode tornar-se um documento a partir de uma escolha, de uma tomada de decisão, de um olhar subjetivo diante da fonte: “O documento histórico é um texto no meio do caminho entre o arbítrio de um historiador (e de uma sociedade) e seu próprio conteúdo” (KARNAL e TATSCH, 2009 p. 23). Portanto, esta abordagem de estudo irrompe com a concepção paradigmática de que somente os documentos (fontes escritas) apresentam uma perspectiva marcada pela objetividade, e as fontes produzidas através dos procedimentos da história oral seriam marcadas por um caráter subjetivista. Entretanto, essas concepções foram

confrontadas com outras abordagens teóricas e metodológicas empreendidas pela História Cultural, que aponta a possibilidade de se perceber que a relação entre objetividade e subjetividade em história se constitui como uma via de mão dupla na narrativa histórica e está presente em todas as formas de pesquisa histórica e de fontes/documentos.

De acordo com Ricoeur (1968, p. 23-44), essa discussão sobre *objetividade* e *subjetividade* em história é pensada no sentido de estabelecer os protocolos que definem o estatuto da História como ciência. Assim, os historiadores do século XIX reivindicavam esse *status* sem levar em consideração que o significante (o passado) não podia ser representado tal como aconteceu. O passado “real” que nos chega é fragmentado, mas isso não destitui suas verdades e verossimilhanças das representações aparentes desse “real”. Portanto, a narrativa histórica construída é uma narrativa de intertextos que, neste estudo, chegam-nos através da história oral como metodologia e fonte de pesquisa. É justamente essa articulação e esse cruzamento entre as fontes orais e escritas e o debate sobre os percalços desse tipo de estudo que apresentamos como o ponto central de caráter teórico-metodológico, na tentativa de demonstrar como o exercício de pesquisa pode ser marcado pelo diálogo com as fontes escritas e orais, que incidirão diretamente no conhecimento produzido na e pela pesquisa historiográfica.

Aqui nos apropriamos da possibilidade de escrever, entre a história e a memória, a partir de uma perspectiva “vista de baixo”, que traz para a prática historiográfica novos “horizontes de expectativas”²¹ no campo da produção do conhecimento, o que possibilita a exploração de outras abordagens sobre o passado (tempo/história). “Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa”, considerando também a importância de se “explorarem as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada” (SHARPE, 1992, p. 41).

É a partir dessa perspectiva de abertura para explorar outros campos da pesquisa histórica que investigamos, entre outros aspectos, os sentidos e significados das experiências do lugar social da professora Adélia de França, intercruzamo-los com uma breve análise da

²¹ Para Koselleck (2006, p. 308), a categoria horizonte de expectativa diz respeito aos estudos sobre o tempo histórico e sua relação entre o tempo vivido (passado), os desdobramentos com o presente e o tempo esperado (futuro), ou seja, uma relação interna entre passado, presente e futuro. Esse tempo histórico toma forma com as “ações concretas no movimento social e político”.

História das Mulheres²², dialogamos intrinsecamente com o campo da história de gênero, certamente considerando como abordagens distintas, mas entendendo como complementares para compreendermos determinados processos históricos, no que tange às “subjetividades” do gênero feminino na história, no sentido de perscrutar os processos históricos que envolvem os papéis e os lugares sociais e culturais, tradicionalmente identificados com as identidades de feminilidade, em particular, mirando o olhar sobre as mulheres negras.

Do ponto de vista social, essas são questões que, até pelo fato de não estarem explicitamente na pauta de tais debates, não implica que, naquele contexto, não emergissem conflitos fomentados por elementos que remetem a um pensamento epistemologicamente alicerçado sobre o sexismo²³ e o racismo²⁴, historicamente instaurados na sociedade. Culturalmente, isso faz com que uma parcela da população brasileira ainda não leve em consideração a importância do debate sobre as relações de gênero e étnico-raciais²⁵ como fatores geradores de desvantagens sociais, culturais, educacionais, políticas, econômicas e históricas²⁶.

Apresentamos, brevemente, algumas reflexões sobre sexismo, racismo e relações de gênero para fundamentar a compreensão realizada no estudo sobre a trajetória da Professora Adélia de França e para que possam situá-las epistemologicamente, que são, ao mesmo tempo, recorrentes nos debates teóricos e na sociedade contemporânea. Revisitamos o pensamento de Louro (1997), que aponta que o sexismo se manifesta nas diversas relações

²² Optamos pela grafia História das Mulheres, com iniciais maiúsculas, por entender que ela se apresenta como um campo de estudo consolidado na ciência histórica. Outras vezes, utilizamos história das mulheres, com iniciais minúsculas, quando nos referimos às experiências históricas e sociais das mulheres como sujeitos partícipes da sociedade.

²³ A expressão diz respeito às discussões sobre os papéis e os lugares sociais, culturais e linguísticos destinados a homens e mulheres e as suas identidades construídas.

²⁴ O racismo é uma doutrina que se materializou a partir do pensamento eurocêntrico, inicialmente biologizante, de uma suposta categoria de raça, primeiro definida por características físicas (cor da pele, tipo de cabelo e outros traços físicos, ou seja, um conjunto anatômico). Posteriormente, tomou formas a partir de bases teóricas assentadas na filosofia ocidental, notadamente, a partir do século XIX.

²⁵ Para a questão racial, em particular, isso ocorre quando, muitas vezes, o discurso é marcado pelo caráter eminentemente social, e não, pelo que historicamente se tem registrado sobre o impacto do racismo, considerando que o quesito cor no nosso país é definidor de exclusão social.

²⁶ Na experiência particular da trajetória profissional da professora Adélia de França, essas questões foram, em certa medida, “superadas”, segundo os relatos dos(as) depoentes, uma vez que ela ensinava para a elite; não foram detectados problemas entre Adélia de França e as autoridades paraibanas, mesmo em plena vigência da Ditadura Militar, por “prestar reverência” a pessoas públicas consideradas “subversivas” (exposição de fotografias e pôsteres no interior de sua residência); maiores problemas com a vizinhança quando do funcionamento da “Escola Moura e Silva”, na Rua Almeida Barreto, no Centro da Capital, e por manter um internato misto, entre outras questões.

atravessadas pelas linguagens, símbolos, normas, leis, instituições (igreja, escola, partidos políticos, sindicatos entre outros), lugares pré-destinados e/ou pré-determinados para os sujeitos masculinos e femininos. Esse também condiciona os sujeitos a uma hierarquia de gênero, quando, através de um determinado discurso e de práticas cotidianas, “naturaliza” uma “superioridade” masculina que incide sob uma suposta “inferioridade” feminina, no desenrolar das relações entre os indivíduos na sociedade. A hierarquização de gênero corrobora as relações de poder entre homens e mulheres historicamente em favor do gênero masculino. Essa obtusa diferenciação entre os sexos foi e, provavelmente, ainda é igualmente construída por homens e mulheres ao longo da história.

Refletindo a respeito da relação social e das hierarquias que historicamente eram/são estabelecidas entre o masculino e o feminino, o movimento feminista da década de 1970, por exemplo, apropria-se do conceito de *gênero* como uma categoria de análise histórica. Scott (1995, p. 72) refere que o termo, conceitualmente, “indicava uma rejeição ao determinismo biológico, implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou diferença sexual”.

A intenção, naquele contexto político, em que o movimento feminista lutava (e ainda luta) por mais espaços na sociedade, era de demonstrar que mulheres e homens não poderiam ser definidos exclusivamente pelas suas características biológicas, em categorias fixas (macho e fêmea), mas que *ser* mulher ou *ser* homem é uma construção oriunda de diferentes códigos (cultural, social, linguístico, histórico), em que os sujeitos históricos vão se constituindo, a partir da forma como constroem suas identidades sociais e estabelecem relações de sentido com o mundo. Essas são identidades que se fabricam no tecido social, em uma reelaboração de sentidos: aqueles que nos são atribuídos e os que nós mesmos/as constituímos como nossos(as) (MEYER, 2010, p. 9-27).

Em relação aos debates atrelados às questões étnico-raciais, historicizamos, partindo da chamada ‘ideologia racista’ do século XIX, que ganhou sustentabilidade em bases teóricas como a filosofia ocidental, que ampliou a ideia de superioridade de uma “raça” e opôs as noções de raça branca e negra. As teorias racistas afirmavam, categoricamente, que, além dos traços fisiológicos que colocavam negros e negras como inferiores, eles vinham “naturalmente” desprovidos de outras características, consideradas “inerentes” às pessoas brancas, como inteligência e moral. Ou seja, as pessoas negras não eram geneticamente providas de aptidões intelectuais.

Em contrapartida e confrontando veementemente as teorias racistas com base ocidental, o filósofo africano Appiah (1997, p. 65) faz uma importante análise interdisciplinar que dialoga com a Biologia, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia e a História e afirma que, quanto à origem da humanidade, todas as pessoas são oriundas de uma única raiz, “provavelmente, aliás, da África”, ou seja, não existe raça superior, porquanto “todos os seres humanos descendem de uma população original” advinda do continente africano. Refletindo sobre o que foi postulado de “ciência racial” do século XIX, pretendia-se inculcar uma ideia de “essência racial” hereditária, que influiria diretamente em aspectos e/ou traços morfológicos, psicológicos e sociais. Entretanto, Kwame Appiah propõe, por meio de uma análise baseada na crítica e nas teorias literárias, que se pense que “o que a genética moderna mostra é que não existe essa essência racial subjacente” (APPIAH, 1997, p. 67)²⁷.

Então, é seguindo as trilhas desses debates que direcionamos nossos olhares a uma narrativa brasileira em que, historicamente, as mulheres negras têm sido submetidas a um duplo silenciamento: primeiro, por sua condição feminina, que as coloca à margem de uma tradição histórica marcada pela hegemonia do masculino como sujeito histórico; segundo, porque essa mesma tradição é também marcada pelo pertencimento étnico-racial, porque os preconceitos se sobrepõem na nossa sociedade. A intenção de utilizar as categorias **gênero** e **raça/etnia** na conformação deste trabalho tem como objetivo demonstrar que essa relação é quase indissociável, embora cada uma delas apresente suas nuances e, na sociedade brasileira, são preponderantes para compreendermos determinados contextos socioculturais.

No que diz respeito à estrutura, este trabalho é composto por três capítulos, incluindo esta introdução, como o primeiro, em que apresentamos o debate em torno das relações de gênero e étnico-raciais, problematizamos as formas de recepção acadêmica frente às “novas abordagens”, “problemas” e “objetos”, no campo da História, e os confrontamos com as abordagens oriundas das metanarrativas assentadas em uma “visão totalizante da história”. Desde já, introduzimos o sujeito central da pesquisa sobre as memórias de uma professora negra que se destacou no campo da História da Educação na Paraíba, notadamente, entre o período de 1926 a 1976, também traçando os caminhos e contornos da própria pesquisa. E, trouxemos algumas reflexões para situar epistemologicamente as leitoras e os leitores nos debates teóricos presentes na historiografia contemporânea e os pressupostos teóricos e

²⁷ Por isso se diz que aqueles que pensam e refletem sobre a Ciência, como os historiadores(as), devem estar atentos às novas linguagens subjacentes na ordem dos discursos.

metodológicos e apontamos as possibilidades da escrita da História, através da memória, nos entrecruzamentos entre as fontes orais e as escritas.

No segundo capítulo, intitulado *Na trilha da História das Mulheres: um percurso historiográfico e um olhar sobre as mulheres negras no Brasil* visitamos múltiplos territórios historiográficos marcados pela História das Mulheres, em sua articulação e diálogo com a história dos movimentos feministas e de como ela também se insere como instrumento político, no tocante à reivindicação de um lugar para as mulheres na sociedade e na história. Nesse entrelaçamento, também procuramos focar, de forma mais próxima, os contingenciamentos relativos à construção de um campo epistemológico dedicado à História das Mulheres Negras no Brasil²⁸, reconhecendo e buscando visibilizar sua contribuição na ação transformadora do país. Conforme Werneck (2009, p. 3), as mulheres negras “colocam à disposição da sociedade séculos de lutas, de pensamentos a serviço da ação transformadora”. É nesse sentido que também buscamos aproximações da nossa protagonista entre feitos e tramas vivenciadas pelas mulheres que elegemos como interlocutoras dessa narrativa histórica. Com base nos referências teóricos, dialogamos também com as contribuições da História Social, assentadas nas reflexões teóricas de Thompson (1987; 1998; 2001), Hobsbawm (1998a; 1998b; 1998c) e Burke (1992; 1997; 2012) e pensamos nas aberturas e nas inflexões epistemológicas que corroboraram os estudos sobre a História das Mulheres e o papel fundamental e decisivo da história oral como método de pesquisa para esses trabalhos.

No terceiro capítulo – *As memórias da docência feminina: um itinerário (in)visibilizado* – buscamos identificar e refletir, com base em estudos referentes à História da Educação no Brasil²⁹ e na Paraíba³⁰, sobre as novas abordagens historiográficas que colaboraram para as pesquisas históricas alusivas a algumas memórias da docência feminina, especialmente, na história da educação paraibana. Também introduzimos, com brevidade, um panorama histórico e historiográfico da trajetória educacional da população negra no Brasil e suas tramas de (i)mobilidade. Em seguida, dialogamos com o cenário nacional, no que diz respeito à “política de branqueamento”³¹ instaurada pelo Estado Novo a partir de 1930. Posteriormente, refletimos sobre a (in)visibilidade das professoras negras no contexto

²⁸ É importante ressaltar que optamos por escrever História das Mulheres Negras com iniciais maiúsculas na busca por legitimá-la como um campo de estudo, mesmo entendendo como um território epistemológico ainda em construção (frente à produção historiográfica “oficial” brasileira), que aportam as discussões relativas à intersecção gênero, raça/etnia.

²⁹ Como Boutier e Julia (1998); Faria Filho (2005); Vidal (2001; 2005), por exemplo.

³⁰ Como, por exemplo, Pinheiro (2002); Machado (2009; 2011) e Sales (2005; 2008).

³¹ Tomamos como aporte teórico as reflexões levantadas por Dávila (2006) e Schwarcz (1993).

nacional, englobando o debate acerca da expansão da reforma educacional no Brasil e suas políticas de educação. Pensamos nos reflexos na história da educação na Paraíba. Nas tessituras dessa escrita, inserimos a professora Adélia de França (sujeito central desta pesquisa), para relacioná-la com algumas reflexões a partir desses cenários. Por último, contextualizamos historicamente a atuação da nossa protagonista, apresentando sua trajetória profissional, em que ela exerce a docência na rede pública de ensino e, posteriormente, passa a manter uma escola no âmbito privado, a “Escola Moura e Silva”, na época, localizada no centro da Capital paraibana e que, junto com o pensionato (masculino e feminino), também criado por ela, servia de apoio a estudantes do interior do Estado e da própria Capital. Assim, procuramos destacar a professora Adélia de França pelo seu compromisso com a educação. Mello (1999, p. 4) enuncia que “foi então a época das professoras primárias que se sobressaíram [...] como Adélia de França, em João Pessoa”, inclusive em um contexto em que as mulheres, comumente, eram submetidas aos limites do espaço privado da casa e seus afazeres domésticos.

Este trabalho, portanto, busca revisitar as memórias da docência feminina em um contexto (in)visibilizado, a partir do *lugar social* da nossa protagonista, intertextualizada entre tramas e feitos com outras mulheres, cujas faces ousamos (re)descobrir, em suas narrativas históricas.

Consideramos por último que aqui nos cabe uma reflexão à luz do pensamento de Foucault (1979, p. 113), quando das múltiplas interpretações sobre o papel da pesquisa científica e as produções dos lugares de *verdades*, a partir de um ponto de observação e seus desdobramentos na produção de certo conhecimento.

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: “nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvendada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui em todo lugar”. Mas achamos também, e de forma tão profundamente arraigada na nossa civilização, essa ideia que repugna à ciência e à filosofia: que a verdade, como relâmpago, não nos espera onde temos a paciência de emboscá-la e a habilidade de surpreendê-la, mas que tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como para realmente se produzir. Se existe uma geografia da verdade, essa é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la.

O desenvolvimento do nosso estudo, através da cartografia das fontes selecionadas que ora nos chegaram ou foram produzidas sobre a trajetória profissional da professora Adélia de França (sujeito central da pesquisa), permitiram-nos revisitar sua memória, na perspectiva de delinear e construir um lugar na história, apreendidos por esse processo de produção do conhecimento, não como algo acabado, mas possível de ser redesenhado.

Por fim, convidamos as leitoras e os leitores a fazerem um breve percurso pelos caminhos da história através da memória.

2. NA TRILHA DA HISTÓRIA DAS MULHERES: UM PERCURSO HISTORIOGRÁFICO E UM OLHAR SOBRE AS MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Neste capítulo, as abordagens estão assentadas em um debate historiográfico, cujo objetivo é historicizar os percursos e as inflexões epistemológicas no âmbito da História das Mulheres, no sentido de pensar como essa trajetória foi se inscrevendo no campo da própria pesquisa histórica, ainda que não seja nossa intenção dar conta de todas as abordagens e leituras que vêm sendo empreendidas nesse campo do conhecimento e que versam sobre tal temática. Por isso, consideramos relevante situar epistemologicamente as leitoras e os leitores sobre os passos iniciais deste estudo e cartografar esses trajetos historiográficos.

Entre caminhos e possibilidades, percorremos as trilhas da produção historiográfica e trouxemos alguns estudos e abordagens sobre a História das Mulheres que, em nosso trabalho, adotamos por uma opção teórica³². Aqui também buscamos introduzir nossa protagonista, dialogando com o contexto histórico e social em que estava inserida e tentando verificar algumas aproximações e distanciamentos.

Além disso, trazemos, à luz da reflexão, os diálogos e os contornos da experiência histórica das mulheres através dos debates travados no âmbito dos *movimentos feministas*, compreendidos como movimentos coletivos de luta de mulheres (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009 p. 144) e plurais, cuja base foi a conquista de novos espaços de atuação social para elas, para além das fronteiras do privado – notadamente o lugar das mulheres no espaço doméstico, que restringia seu lugar de sujeito, com destaque para o debate em torno da desconfiança acerca dos discursos que procuravam naturalizar a chamada condição feminina e atrelavam a mulher ao universo familiar e, conseqüentemente, ao espaço privado do lar. Nesse sentido, os múltiplos debates, empreendidos pelos diversos pensamentos do Movimento, têm em comum a problematização da relação entre natureza e cultura, quando se trata do acesso à cidadania dos sujeitos feminino e masculino (idem, p. 144-149).

Nessa abordagem acerca da experiência histórica das mulheres, no presente capítulo, procuramos enfocar mais de perto a experiência das mulheres negras, no Brasil, levando em consideração a importância de suas contribuições no desenvolvimento de nossa própria

³² Neste estudo, tomamos como referenciais teóricos: Perrot (1988; 2007); Scott (1992; 1995); Rago (1985); Del Priore (1998; 2001); Pedro (2008); Carneiro (2004; 2011), entre outras.

historicidade como nação. Para tanto, em algumas reflexões ao longo do trabalho, elegemos uma personagem histórica específica, que atravessará os debates empreendidos nesta pesquisa. Portanto, é através da trajetória docente da professora Adélia de França, uma mulher negra, que se destacou na história da educação da Paraíba³³, durante o século XX, que procuraremos analisar a experiência social, cultural e histórica das mulheres no contexto nacional e local.

Para Meyer (2010, p. 9-27), a subordinação social e a invisibilidade política das mulheres já eram confrontadas há centenas de anos pelas camponesas e, posteriormente, pelas classes trabalhadoras, oriundas das oficinas de manufaturas e das fábricas instaladas com o processo de industrialização na Europa ocidental.

No que diz respeito à ordem do discurso sobre as mulheres, os filósofos dos séculos XVIII e XIX³⁴, por exemplo, preferiam continuar obliterando a discussão sobre a *diferença dos sexos*, afirmando certa “irracionalidade” das mulheres. Para esses filósofos, não tinha o que se discutir: as mulheres eram “naturalmente” inferiores aos homens. O pensamento filosófico (e por vezes misógino, praticado por alguns destes pensadores naquele período) materializado sobre elas afirmava que não eram capazes de pensar, raciocinar, produzir, logo não serviam para a história, porque a história é produção e reprodução. O pensamento humanista, que conjecturava uma educação moral para as mulheres, considerava que

a razão das mulheres não lhe parecia lógica. Por faltar-lhes controle, atributo do homem moderno, sua razão era considerada fraca, frágil, sem parâmetros, o que a dobrava obrigatoriamente à dependência masculina. Mas além, essa peculiaridade obrigava as mulheres ao aprendizado das virtudes e das regras de conduta [...]. Daí a educação moral que, de Fénelon a Rousseau, alimentará o discurso sobre as mulheres; **uma educação moral que, segundo esses autores, as afastariam do acesso ao saber e do exercício de sua razão** (DEL PRIORE, 1998 p. 219). [grifos nossos]

³³ Apresentar a professora Adélia de França, neste capítulo, faz-nos lembrar o pronunciamento de uma professora que, ao ministrar a palestra intitulada “Negros, identidade e educação”, no II Encontro do Grupo de Estudos Integrando Competência, Construindo Saberes e Formando Cientistas – Geincos com o tema: A Responsabilidade Étnico-social das Universidades Públicas e a Educação da População Negra: a (in)visibilidade do(a) negro(a) na produção do conhecimento, em que ela afirmava não conhecer nenhuma professora negra que tivesse notoriedade na História da Educação paraibana. Anotações feitas quando da participação do referido evento, promovido e realizado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 25 a 27 de maio de 2011 no Campus I – João Pessoa/PB.

³⁴ Tal como Spinoza, em seu “Tratado da autoridade política”, e Rousseau, em seu “Contrato social”, que elaboravam seus pensamentos em uma perspectiva totalmente misógina sobre o ser humano-mulher (DEL PRIORE, 1998, p. 217-235). Certamente, não pretendemos generalizar esta reflexão crítica em relação a todos pensadores deste período.

Portanto, o discurso filosófico de caráter misógino em que inferiorizava a condição das mulheres em seres inábeis, principalmente, na sociedade, imperava no circuito intelectual de um universo restrito aos homens.

2.1 Diálogos e contornos das experiências históricas das mulheres: interfaces com o movimento feminista e seus múltiplos debates

Por ora, a análise voltada para a História das Mulheres terá início com as várias faces e fases (denominadas de *primeira* e *segunda ondas*³⁵) dos *movimentos feministas* e, nesse sentido, como já frisado, tratamos de uma polifonia discursiva, que se configura a partir de contextos sócio-históricos específicos, nos quais se inscrevem diferentes grupos de mulheres, com demandas e reivindicações distintas que fazem do Feminismo³⁶ um movimento multifacetado.

O ideário feminista tem seu nascedouro a partir das discussões ligadas a uma bandeira de luta que diz respeito às questões subjacentes aos direitos civis e políticos. Esse foi um ponto fundamental para inspirar mulheres que, a partir do final do século XIX e início do século XX (demarcando a *primeira onda* do movimento), envolveram-se tanto com o debate político quanto com o filosófico, relacionado à conquista de outras possibilidades de interação social. Os primeiros debates orbitaram em torno da conquista de espaços e competência de poderes, especificamente o poder entendido como possibilidade de assumir o âmbito público e executar tarefas atribuídas antes exclusivamente aos homens. Nesse contexto, não se promovia uma problematização acerca dos modelos, mas se reivindicava a tomada do poder para as mulheres, do modelo social masculino, o que significava uma inversão da hierarquia social. Daí o sentido da “guerra dos sexos”.

Com essa *primeira onda* (que se aventou com mais ênfase nas primeiras décadas do século XX), o feminismo estava focado na conquista do espaço público, e a construção das identidades de gênero, como elementos historicamente constituídos, não era levada em consideração, ainda que fosse questionado o atrelamento natural das mulheres ao espaço privado e à família. Mas, uma vez que a adoção do modelo social masculino era tido como

³⁵ Segundo Joana Pedro (2008, p. 164), algumas autoras, entre elas, a própria historiadora, “definem a existência de duas “ondas” do movimento feminista. No entanto, outras pesquisadoras apontam o delineamento de três fases dessa trajetória em uma perspectiva pós-feminista, que neste trabalho não adentraremos na discussão.

³⁶ Esclarecemos às leitoras e aos leitores que, neste trabalho, usaremos o termo feminismo em dois sentidos: com inicial maiúscula – Feminismo – que significa um campo de estudo que dialoga diretamente com a História das Mulheres, e minúscula – feminismo – para apontar as experiências cotidianas das mulheres além das fronteiras do privado.

algo aceito e desejado por essas mulheres, elas consideravam apenas que era preciso excluir os homens dos espaços de poder para ocupá-los. É curioso como, inclusive visualmente, muitas mulheres procuravam estabelecer-se nesses lugares através da adoção de trajes masculinos, o que demarca o radicalismo político característico dessa fase, responsável por delinear as trilhas a partir das quais se seguiria a busca pela igualdade. Esse comportamento, de certa forma, foi responsável por cercear a possibilidade de se pensar a diferença como diversidade, tanto entre mulheres e homens quanto entre as próprias mulheres (PERUCCI, 2007).

Essa forma de pensar, também chamada de *igualitarista*, é marcada teoricamente pelas contribuições marxistas, que reconhecem a opressão sofrida pelas mulheres como uma marca do patriarcado que precisava ser superado, e cujos efeitos não se faziam sentir apenas em termos políticos, mas econômicos e sociais quando, por exemplo, as mulheres acabavam trabalhando mais horas que os homens, mas recebiam remuneração inferior, apesar de desenvolver o mesmo tipo de atividade laboral. Os valores socialistas eram muito presentes nesse âmbito, em que as mulheres eram pensadas como uma “classe” que, de forma análoga à classe operária, desapareceria à medida que a luta de classes fosse sendo superada. Assim, o socialismo seria o grande responsável pela transformação da sociedade e eliminaria os conflitos entre masculino e feminino (PERUCCI, 2007). Porém, o que foi registrado na história nos mostra que não foi bem assim.

Ao longo da nossa pesquisa, encontramos indícios de que a professora Adélia de França tenha também incorporado, de alguma forma, a crítica marxista (pelo menos é o que aponta o depoimento de sua filha³⁷) para desenvolver seu trabalho como educadora, impulsionando sua postura dita “politicizada” frente às relações que estabelecia em seu convívio diário e, principalmente, em sua prática como docente, reconhecendo as limitações de uma sociedade capitalista, que já apresentava seus problemas socioeconômicos, sobremaneira, no que diz respeito ao processo de exclusão empreendida pela dinâmica imposta pelo modelo econômico e social do capital, que alijava aqueles(as) que não estavam “aptos” a transitar em seus campos de consumo.

O fato dela ser essa mulher da época. Antes de casar ela transgredia, ela sempre foi uma pessoa que tava na contramão das coisas. Ela era uma mulher que não se aquietava, naquela coisa de casar, ter filho, cuidar do

³⁷ Catarina Maria de França Carneiro – Cátia de França. Cabendo-nos, ainda ressaltar que sua fala sobre a professora Adélia de França traz indícios, aponta evidências da trajetória da professora, mas não uma realidade absoluta em si mesma.

marido, não! Então já se via que ela se acompanhava com uma mulher como Jandira Pinto, que na época já estava preocupada com meninos de rua, então essa mulher criou o Pindobal³⁸ que era um centro de recuperação dessas crianças, contrariando todo mundo porque provocou muito estardalhaço. Essa mulher era amiga da minha mãe demais. Elas conviviam, essa mulher veio abalar o pensamento feminista na época e, era bem avançada! Uma mulher alta, forte, ela sabia que o povo na sociedade fechava os olhos, fazia que não via essa questão do menino abandonado dentro da Paraíba. Essa mulher convivia lá em casa, então eu me lembro, que ela ia muito e havia esse intercâmbio, por que acho que ela ia consultar minha mãe na condução disso. E marcou aquela mulher lá na escola com aquela força que era Jandira Pinto (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010).

A professora Adélia se apresenta nesse contexto como uma pessoa que, de algum modo, enfrentava a ordem do poder instituído, uma mulher dinâmica e ativa, que andava na contramão da normatividade social submissa às “boas práticas” e da inserção condicional ao trabalho doméstico no interior do lar. Isso nos parece que, na maioria das vezes, não se importava com os comentários alheios sobre sua conduta, como sujeito social, embora gozasse de notório respeito da sociedade paraibana, na época, pela sua presteza e dedicação no cenário educacional. Sua relação de amizade com a professora Jandira Pinto³⁹ nos leva a pensar que dava algum tipo de “suporte” social a questões pouco aceitáveis e/ou discutidas pela sociedade local, como, por exemplo, a condição das crianças em situação de vulnerabilidade social naquele período. Presumimos, que a professora Adélia não desviava seu olhar para a realidade socioeconômica daqueles(as) que foram alijados(as) pelo sistema capitalista – “as pessoas não iam só para conversar amenidades, não era troca de receitas culinárias, era negócio de destino sério, que minha mãe era politizada e não perdia tempo com

³⁸Registro que merece destaque é que, apesar de nossa entrevistada se referir a Jandira Pinto como responsável por “criar o Pindobal”, na verdade, essa instituição pública, denominada de Centro Agrícola de Pindobal, foi criada sob o Decreto nº 1.606, de 14 de novembro de 1928, posteriormente inaugurada em 24 de junho de 1929. O Pindobal, se configurava como um Centro de “recuperação” que acolhia crianças em situação de rua, naquele período, era “destinado a recolher menores abandonados e delinquentes, o estabelecimento veio preencher grande lacuna de que muito vinha a Paraíba se ressentindo. Além da instrução primária, o Centro destinava-se também ao ensino agrícola e mantinha, para a educação profissional, oficinas de sapataria, carpintaria e serralharia” (MELLO, 1996, p. 88). Dessa feita, acreditamos que, provavelmente, a professora Jandira Pinto prestava algum serviço no âmbito do social na referida instituição, uma vez que, como profissional, atuava justamente nessa área em que compreendia o social não como prática de caridade, mas como direito assegurado e assistido pelo Estado.

³⁹Jandira Pinto foi professora na Escola de Serviço Social da Paraíba, fundada em 1951, uma instituição pública reconhecida na modalidade de Educação Superior. Lecionou como titular da cadeira de Pedagogia e Relações Humanas (regime obrigatório) atuou no Setor de Menores com a disciplina Serviço Social de Menores (regime optativo), e no Setor Social Médico, com a disciplina Serviço Social Médico (regime optativo). Também foi professora da Escola de Enfermagem da Paraíba, instituição pública fundada em 1955, onde ministrou aulas nas cadeiras de Noções de Serviço Social e Noções de Terapêutica Ocupacional (MELLO, 1996, p. 155-159). Ressaltamos que a questão dos menores abandonados, naquela época, comumente tinha alguma providência da Sociedade Feminina de Instrução e Caridade vinculada à Igreja. Nesse sentido, a professora Jandira Pinto se destacou por olhar essa situação como uma questão social.

isso” (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010). A professora Adélia foi lembrada como aquela que ajudava aos pobres (ressaltou brevemente um funcionário da Escola que recebeu seu nome em homenagem).

As bases dessa reflexão nos conduzem a inferir que a professora Adélia de França aspirava um quê de “ideologia” quando atuava de alguma forma no âmbito do social: “Pra quem não tinha dinheiro, sorria: ela dava um jeito. E o leite corria do peito da farta mama solidária; Adélia educava calada, e sua fama prosperava” (CÁTIA DE FRANÇA, s/d). Não podia, certamente, resolver tudo, mas, segundo os relatos, fazia de “tudo” para contribuir com o que estivesse ao seu alcance. Assim, demonstrava seu compromisso social, que tanto se assemelhava à crítica feminista marxista. Assim, “pode-se dizer que a ideologia remete à subjetividade humana, aos valores e formas de perceber e se posicionar no mundo, a partir da condição de inserção dos sujeitos” (ARAÚJO, 2000, p. 67) em determinada sociedade.

Ser humano, nesse contexto, diz respeito a várias clivagens que permitem compreendê-los como tal: *existencial* (refere-se a sua própria gênese – também um ser sexuado em sua relação com outros indivíduos), *inclusivo* (diz respeito ao seu estar no mundo – exige um significado, um sentido para tal existência) e *posicional* (um lugar social particular como indivíduo, que traz consigo suas especificidades: um gênero, uma categoria profissional/ocupacional, uma etnia) – uma função social que expressa a condição de ser sujeito humano no mundo (ARAÚJO, 2000, p. 67). Dessa feita,

o olhar mais amplo sobre a ideologia torna possível mover de uma análise centrada na classe, em direção a uma abordagem mais pluralista, capaz de abarcar outras formas de luta e conflito. A tentativa de considerar, nas análises de gênero, a intercessão entre categorias tais como classe, sexo e raça é expressão dessa perspectiva pluralista, assumida via dimensão materiais e ideológicas. Essas mediações permitem observar as diferenciações nos níveis de conflito e desigualdade nas relações entre homens e mulheres, no interior e entre as diversas classes, em sociedades específicas (idem).

A influência oriunda da teoria marxista levava à construção de uma perspectiva que centrava a origem das hierarquias sociais baseadas na diferença entre homens e mulheres, na divisão sexual do trabalho e trazia para o âmbito privado os mecanismos de leitura social utilizados para se pensar sobre a luta de classes, o que significaria aplicar, no âmbito das relações domésticas, a mesma lógica utilizada na crítica das relações de produção, em que a mulher era introduzida a partir do contrato matrimonial do casamento que a responsabilizava

pela procriação, pela educação da prole e pelos cuidados domésticos, ao passo que o marido era responsável pela provisão material da família, já que a mulher era expropriada dos meios produtivos e do direito à herança (HARAWAY, 2004).

Também se buscava refletir sobre as formas como se articularam os discursos e as práticas que procuraram subliminar as mulheres nos recantos da história, levando em consideração que, tradicionalmente, tem se procurado enquadrá-las em lugares associados às identidades do feminino (a casa, o lar, os fazeres domésticos), através de práticas discursivas que visavam à naturalização desses lugares como espaços socialmente delimitados. Em geral, as feministas marxistas foram responsáveis por suscitar, no âmbito do movimento de mulheres e nas Ciências Sociais, um debate marcado pela polêmica gerada pela concepção de mulher como uma categoria social aliada à adoção da leitura da luta de classe transferida para o conflito entre os gêneros, o que, para algumas autoras, como Haraway (2004), por exemplo, poderia significar a inflexibilização das análises sociais adequadas ao modelo economicista. Isso nos leva a se pensar os sujeitos históricos de forma homogeneizada, o que reduziria a diversidade na diferença entre o masculino e o feminino, desconsiderando, assim, múltiplos elementos de subjetivação dessa própria diferença que são também responsáveis pela constituição dos sujeitos.

Essas feministas fazem a história das mulheres antes mesmo das historiadoras. São as grandes responsáveis por reivindicar uma história em que elas aparecessem como sujeito e fossem as primeiras a postular uma *História das Mulheres*, sem a preocupação de problematizar o modo como seria feita. O importante é que fossem responsáveis por escrever essa história rompendo com o legado de uma escrita masculina e narrando a experiência da sociedade. Buscavam uma narrativa feminina em que as mulheres estivessem relatando as próprias experiências e construindo sua versão dos fatos (SPIVAK, 1994).

A escrita da história está diretamente relacionada ao momento que se vivia, pois, segundo Rago (1985, p.61-95) havia a intenção de promover uma “colonização” das mulheres, de modo a contê-las nos recantos da vida privada, designá-las aos papéis de cuidadoras, protetoras e disciplinadoras do espaço doméstico, trazê-las de volta ao lar, esse era o projeto de se formar uma “nova mulher”. Era uma perspectiva que se confrontava com as emergentes cobranças advindas do crescimento urbano e do próprio desenvolvimento comercial e industrial no contexto nacional.

A presença das mulheres era cada vez mais inevitável nos espaços públicos – nas ruas, nas praças, no comércio – e as exigências oriundas do mundo do trabalho reclamavam sua participação mais efetiva. Porém, devemos considerar que muitas dessas mulheres (principalmente as “filhas da elite”) eram moldadas para ingressar nesse mundo, pretensamente em vias de modernização, quando eram encaminhadas para as “escolas de boas maneiras” para exercer, com mais afinco, seus papéis sócio-familiares (“essenciais”, “naturais”) de esposas, mães e donas de casa. O projeto visava esse “deslocamento da mulher da esfera pública do trabalho e da vida social para o espaço privado do lar” (RAGO, 1985, p. 63). Convém enfatizar que elas começavam a tráfegar nos espaços públicos pela via do trabalho (no sentido profissional), mas não deveriam desvincular-se de modo algum do ambiente doméstico, e seu papel de cuidadora da casa careceria inalienável.

De acordo com os relatos orais, a professora Adélia, por exemplo, vislumbrava outra forma de inserir sua única filha no contexto social: romper, em certa medida, com as regras normatizadoras das “boas maneiras” e almejar uma formação que não estivesse voltada apenas para o lar e os afazeres domésticos restritos a esses espaços,

Surgiu a Escola Modelo, eu fui colocada [lá], tinha rapazes e moças. Ela queria muito que eu convivesse com essa dualidade. Não tinha uma história de me colocar numa **escola de formação para eu saber cozinhar, costurar**. Ela não me botava em escolas preparatórias foi quando surgiu a Escola Modelo, perto do Liceu Estadual e tinha a presença de rapazes também. (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010) [grifos nossos]

Ainda nas primeiras décadas do século XX, o modelo, as práticas e os processos de ensino e aprendizagem da escolarização para meninas e meninos foram pensados e administrados de maneiras diferentes, inclusive, “os projetos arquitetônicos das escolas públicas refletiam os projetos pedagógicos: meninos e meninas ainda separados” (CARVALHO, 2011, p. 244). Foi assim que se constituíram as escolas para meninos e para meninas com finalidades distintas, resquícios de um passado em que considerável parte da população brasileira era analfabeta, e nessa realidade, estavam às mulheres, que representavam a maioria da população não alfabetizada do nosso país, pois o Brasil que se pretendia civilizado e em vias de modernização ainda estava firmemente ancorado nas profundezas da ignorância.

E o que se pretendia com formas distintas de escolarização para meninas e meninos? Podemos pensar que eles deveriam desempenhar papéis sociais e culturais que estivessem

demarcados e explicitamente definidos, posto que “ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã” (LOURO, 2001, p. 444), era uma prática imprescindível na formação de todas e todos. E “nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos, mas, logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (idem).

Consideramos importante ressaltar que essa análise não pretende ter uma visão universalista das ideias, no que se refere à educação das meninas e dos meninos em um determinado período histórico da nossa sociedade, mas se apresenta como uma possibilidade interpretativa dessa narrativa histórica, com seus possíveis desdobramentos, segundo suas particularidades socioculturais e históricas, no âmbito das práticas educativas, e suas relações intrínsecas na formação de um modelo feminino e masculino – *ser* mulher e *ser* homem e seus *signos* e *significados* demarcadores de práticas socioeducacionais.

A saída das jovens para além dos limites territoriais de seus casarios e fazendas, para receberem formação nas instituições escolares, notadamente, a partir do século XIX, é acompanhada por regras, métodos e práticas curriculares deveras bipolarizados no que se podia compreender uma formação intelectual ministrada para homens e para mulheres:

Nesse particular, lembre-se que era proibida a educação comum dos dois sexos, não só devido à rígida moral católica como, igualmente, devido à certeza da ciência hegemônica na época acerca das diferentes aptidões entre homens e mulheres. Daí a diversidade de currículos a eles destinados, ocasionando diferenças flagrantes no ensino dos jovens. Enquanto os homens cursavam o ensino secundário, que visava o acesso aos cursos superiores, as moças em sua maioria encaminhavam-se para as escolas normais, destinadas à profissionalização e/ou ao preparo para o lar. Na Escola de Niterói [por exemplo,], primeira do gênero da América do Sul, fundada em 1835, as alunas não estudavam álgebra [...] (SOIHET, 2000, p. 97-98).

Nesse contexto, o estudo das Ciências Exatas era severamente obliterado do currículo destinado ao gênero feminino, porquanto subtraía a qualificação intelectual das mulheres, de modo que, se não se estudava álgebra, a geometria era restrita às práticas elementares do cotidiano, uma educação de caráter utilitário para o *fazer* doméstico. Assim, nos meandros dessa reflexão, podemos dizer, sem mais quimeras, que aquele *currículo* tinha um gênero! O ensino mais elevado da geometria destinado, de forma exclusiva, para os meninos, socialmente, e culturalmente elaborado, resulta na equação: homens implica razão, portanto, devem, desenvolver o raciocínio lógico, para desempenhar, com mais afinco, seus papéis no

cotidiano da sociedade, sobretudo, para o “mundo do trabalho” – aberto geralmente aos espaços públicos “reservados”, prioritariamente, para o masculino.

Já o ensino de “prendas domésticas” resulta na ideia de se reproduzir o ambiente doméstico, e mesmo com a implantação de escolas fora do espaço privado de suas residências, às mulheres restava o confinamento no “mundo do lar”. Isso foi o resultado de se ter subtraído delas o direito de adentrarem outras searas do conhecimento – técnico ou científico – naquele período. Assim, a “escolarização do doméstico” representa a reprodução incondicional do lar, da família, dos fazeres domésticos, das habilidades e das atividades manuais inerentes a esse espaço e condição *sine qua non* para que as mulheres pudessem ter acesso aos bancos escolares – as primeiras letras.

Segundo Louro e Meyer (1993, 45-57), a relação entre os saberes escolares e os “saberes domésticos”, quando da articulação com o universo feminino, apresenta-se deveras significativo para a análise de estudo, pois, ao se tomar como exemplo a experiência de uma pesquisa frente a uma determinada “escola técnica feminina” no Rio Grande do Sul, foi identificado que, em sua grade curricular, manteve-se uma “estreita imbricação entre a formação técnica e a formação para o lar” (p. 45), de modo que o caráter formativo para as habilidades domésticas perpassava “o eixo que articulava todo o processo educativo” dessa referida instituição de educação técnica feminina naquele Estado, no período investigado, com ênfase para a década de 1940. Assim, a imprensa local divulgou a proposta da instituição, apresentada pela diretora, e reafirmou seu caráter formativo e suas metas para o ensino na formação de mulheres domésticas.

Aqui se aprende a cuidar da família e da nossa tradição: e para que tenha uma ideia de nossa programação geral de ensino, basta dizer que uma moça que aqui faz seu estágio de estudos sai absolutamente capaz para tomar conta desde a simples cozinha caseira até os trabalhos mais delicados como confecção de tapeçaria artística e trabalhos de fina escultura em metal. Além de boas donas de casa, as nossas alunas, dentre dos seus próprios lares poderão ajudar no orçamento doméstico, trabalhando em artefatos industriais e apresentação artística que, como sabemos, tem grande aceitação no comércio. Isto, de certo modo, vem fixar a mulher dentro da sua própria casa, dando-lhe um clima favorável onde possa apegar-se à família, pois se sente útil a ajudar seu esposo e seus filhos, cooperando para lhes dar mais conforto. Assim preservaremos nossa tradição, fazendo com que nossas donas de casas não tenham necessidade de se afastar para exercer atividades fora de sua residência. Além disso – frisou a professora (...) num parêntese – as mulheres assim não terão necessidade de fazer concorrência invadindo os setores masculinos... (Correio do Povo, 7/9/47 *apud* LOURO e MEYER, 1993, p. 47). [grifos nossos]

Certamente o que se pretendia era manter a “ordem social”. Assim, embora as mulheres agora pudessem, com as devidas adequações, frequentar as escolas de primeiras letras e as escolas técnicas (femininas) em lugares que não fossem, necessariamente, no interior de suas casas, poderiam se aperfeiçoar em instituições que ofereciam uma educação doméstica eficaz e em cuja proposta curricular garantiam os “saberes domésticos” por meio dos quais fossem preparadas para cuidar da família e manter as tradições. Notadamente, sem perder de vista a ideia inculcada de que, mesmo aprendendo a ler, a escrever e a contar, deveriam continuar a “missão” que lhes foi conferida: a de serem mães e domésticas. Esse termo, segundo o Dicionário Aurélio, significa “Da, ou referente a casa, à vida da família; familiar; que vive ou é criado em casa” (FERREIRA, 2000, p. 245).

Ainda conforme Louro e Meyer (1993, p. 47), homens e mulheres estavam envolvidos nessas práticas e posturas sobre a óptica da educação das mulheres e a formação para o trabalho doméstico. A proposta da instituição referendada pela diretora sobre esses aspectos está visivelmente delineada, neste fragmento:

Provavelmente a fala da diretora espelha o pensamento oficial e dominante sobre a educação das moças, apontando as grandes metas educativas e delimitando os espaços de atuação feminina. Uma educação e uma ação nas quais se pode ler, por contraposição, a educação e o espaço masculino, já que o caráter referencial da construção de um gênero remete-nos ao outro. É necessário lembrar que se há uma explícita intenção de formação de competentes donas de casa, os cursos ministrados na escola técnica seriam provavelmente um interessante “estágio” antes do casamento. Assim, provavelmente, a formação como costureira, modista, chapeleira, tapeceira, decoradora, etc., proporcionada pela instituição, representava o acréscimo de importantes “dotes”, que iriam valorizar essas moças no “mercado do casamento”.

Em outro periódico da época, os interessados em manter as tradições (principalmente os lugares socialmente definidos para as mulheres) registram quão importantes é reafirmar a competência da referida instituição no adestramento das futuras esposas, “aptas” a desempenharem seus papéis de mães e de donas de casa, dedicadas ao labor do circuito doméstico, um vantajoso empreendimento para o “mundo masculino”.

E dali saem somente profissionais hábeis e competentes, mas, e principalmente, excelentes donas de casa! Nosso conselho aos rapazes que pretendem casar seria esse: nada feito antes de conhecer as moças da Escola Técnica Feminina Ernesto Dornelles. Elas preparam seu almoço, fazem seus fardamentos, seus sapatos de bailado, lavam suas roupas, passam-nas e cumprem suas obrigações escolares. E às 17 horas e trinta elas saem

sorridentes e eufóricas daquele sólido casarão da rua Duque de Caxias. **Serão amanhã profissionais das melhores e, o que ainda é muito mais interessante, completas donas de casa** (O Diário de Notícias, 26/4/47 *apud* LOURO e MEYER, 1993, p. 47). [grifos nossos]

É importante salientar que a internalização da construção das desigualdades na relação de gênero, nos vários campos das “trocas sociais e culturais” do cotidiano, e daquilo que é comumente designado para mulheres e para homens (desde as fases iniciais da sua formação humana, como indivíduo em uma determinada sociedade), pode ser entendida como uma via de mão dupla⁴⁰, quiçá múltipla e não prioritariamente unilateral. Para se pensar a relação de determinada cultura em seu contexto social, é necessário levar em consideração suas nuances, naquilo que poderíamos dizer uma perspectiva multilateral na forma de se perceberem essas particularidades. No entanto, há que se compreender que existem diversas construções para se formarem sujeitos “ativos” e “passivos”: os que pretensamente “nasceram para mandar” e os que “naturalmente” “nasceram para obedecer”⁴¹; os que “naturalmente” nasceram para ser “machos”, viris, fortes e racionais e os que “naturalmente” nasceram para ser mulheres dóceis, frágeis, boas esposas, mães dedicadas e donas do lar. Reafirmamos que, nessa reflexão, não se pretende de modo algum vitimizar as mulheres, mas compreender o que é social e culturalmente constituído para ambos os sexos e suas respectivas funções para se manter um *status quo*.

Retomemos, pois, as reflexões sobre o processo de pedagogização do magistério feminino, quando um dos principais requisitos exigidos das aspirantes, pretensas mestras, além de sua inquestionável conduta moral, era de que fossem bem prendadas para desenvolver atividades manuais domésticas com suas futuras alunas:

Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de instrução pública o ensino das “pedagogias” – aliás o único a que as meninas teriam acesso –, afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimento se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (LOURO, 2001, p. 444).

⁴⁰ Nesse sentido, tomamos como exemplo a reflexão de Mikhail Bakhtin por Ginzburg (2006, p. 10), quando da “circularidade” das relações empreendidas pelos segmentos de uma determinada sociedade, porque foi possível perceber que, “entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu [em um dado período] na Europa pré-industrial [por exemplo], um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo”.

⁴¹ Entretanto, levando em consideração que tais sujeitos, principalmente, aqueles considerados “passivos”, tenham empreendido suas “táticas” ao longo da história, no sentido de se sobressairem das “armadilhas” do cotidiano, assim reinventando-se como sujeitos sociais e históricos (CERTEAU, 2008b).

Também não poderíamos deixar de registrar a desigualdade dos proventos recebidos pelas professoras e pelos professores (eles recebiam mais do que elas), uma condição um tanto desequilibrada no peso da balança. Apesar de não nos aprofundarmos sobre esse aspecto, registramos, brevemente, alguma reflexão sobre as desigualdades frente às relações de gênero no mercado de trabalho e seus possíveis desdobramentos, uma vez que a diferenciação curricular representava desvantagens para elas e recompensa salarial para eles.

[...] embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outros níveis de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores (idem).

Chamamos a atenção para o fato de que, em relação à diferenciação salarial definida pela inclusão da Geometria no ensino dos meninos, que incidia diretamente em uma remuneração maior para os professores, entendemos que esse evento não se justificava, porque se eles lecionavam a mais a cadeira de Geometria, as professoras lecionavam Desenhos e Trabalhos Manuais, uma atividade sobremaneira laboriosa.

Nesse sentido, no imaginário individual e coletivo, foi projetado esse lugar “natural” para o feminino, buscando ocultá-las, encerrá-las em lugares pré-estabelecidos como exclusivamente “de mulher”, assim como o definido “lugar de homem”, já que determinadas disciplinas só poderiam ser ministradas por homens. No entanto, as mulheres vão, cotidianamente e de várias maneiras, reinventando, tanto no espaço urbano – na perspectiva do alcance do espaço público – quanto no rural, outras formas de se inserir como sujeitos históricos e sociais.

Assim, podemos afirmar que algumas mulheres vão construindo uma “pedagogia da conquista do espaço público”. Nessa perspectiva, tomaremos como base para essa reflexão a experiência de Bertha Lutz, no Brasil, à luz da narrativa da historiadora Raquel Sohiet (2000, p. 97), que nos lembra de que essa mulher, enfrentando todo tipo de adversidade social e cultural, assentada nas “boas normas da moral e da família”, foi a segunda a ingressar no serviço público brasileiro e que se classificou, em primeiro lugar, no concurso para o Museu Nacional no Rio de Janeiro, em 1919. Ressalte-se que um dos candidatos desistiu do certame, porque não se conformou com o fato de uma mulher concorrer com os demais a um cargo público que, em sua lógica, era destinado aos homens, portanto, ali não era “lugar de mulher”.

Não satisfeita com a condição das mulheres brasileiras, Bertha Lutz logo articulou um movimento para impulsionar a participação efetiva das mulheres, com o objetivo de conquistar o espaço público, principalmente pelo direito ao sufrágio feminino e “às questões ligadas às condições de vida das mulheres trabalhadoras” (p. 101). Essa ativista feminista acreditava que a luta pelo direito ao voto representava “o acesso aos direitos políticos [que] eram essenciais à obtenção de garantias com base na lei” (idem). Então, junto com outras mulheres que, igualmente, ansiavam pela conquista e por sua inserção nos espaços públicos, notabilizou-se e formou, em 1919, a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher (SOIHET, 2000, p. 97-117).

Evidentemente que sua atuação social-política não parou por aí. Em 1922, participou como conferencista da Primeira Conferência Interamericana de Mulheres, realizada em uma cidade do Estado de Maryland/EUA. Logo depois desse evento, Bertha Lutz fez parte da criação da Associação Pan-Americana de Mulheres, uma instituição que tinha como propósito ramificar-se em vários países da América Latina. No Brasil, fundou a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF), da qual se tornou presidente, e que substituiria a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, primeira instituição criada no início do século XX pela ativista feminista brasileira. Na ocasião, participaram da inauguração de fundação feministas oriundas de outros países, como Estados Unidos, Portugal e Holanda (idem).

Um dos principais objetivos referendados no estatuto da FBPF fazia alusão a “coordenar e orientar os esforços da mulher no sentido de elevar-lhe o nível da cultura e tornar-se mais eficiente à atividade social quer na vida doméstica quer na vida pública, intelectual e política” (SOIHET, 2000, p. 101), do nosso país, não exclusivamente para o âmbito dos espaços reservados do doméstico, mas também para além dessas fronteiras do privado. Uma disputa mesmo de poderes (entre o público e o privado), um agenciamento para a vida pública e o enfrentamento a não conformação da permanência exclusiva ao espaço privado.

O estatuto da FBPF, em seu artigo terceiro, trazia significativa propositura para inserção e sobrevivência salutar das mulheres nos vários meandros da sociedade, quais sejam: promoção de sua educação e nível elevado de instrução feminina. Essa prerrogativa se constituía condição *sine qua non* para as mulheres conquistarem os espaços públicos; proteção social (maternidade e infância), que diz respeito à seguridade social para dar consecutividade ao trabalho das mulheres sem perdas trabalhistas; garantias legislativas e

práticas que assegurassem os direitos para execução e manutenção do trabalho feminino; orientação profissional, no sentido de auxiliar a inserção das mulheres, compatível com as demandas do mercado de trabalho. Entre outras demandas congruentes com as lutas sociais das mulheres, no Brasil e em outros países da América e da Europa, a perspectiva era a “pedagogia da conquista do espaço público pelas [paras as] mulheres” (SOIHET, 2000, p. 101-102)⁴².

Assim, por exemplo, fez a professora Adélia de França, quando atuou ativamente na área da educação como campo de trabalho e de visibilidade no espaço público (embora fosse um dos poucos ambientes de inserção social destinado às mulheres naquele contexto histórico). Em meados da década de 1920, iniciou sua carreira docente, que se estendeu até a segunda metade da década de 1970. Como mulher negra, de algum modo, resistiu aos padrões normatizadores de uma sociedade notoriamente sexista e racista, assentada em padrões paternalista e que também se imaginava “embranquecida”. Nos umbrais do século XX, aspirava-se à ideia de modernidade, que estava diretamente atrelada ao sentido e à condição de branqueamento da população. Era necessário sair do “modelo” agrário/rural⁴³ para um “mundo” em vias de modernização das urbes. Entretanto, a professora Adélia, imbuída do desejo de “vencer” na vida, apesar de todas as adversidades impostas pela sociedade, pela sua condição de ser mulher, negra e bastarda, não se intimidou diante de todas essas questões. Era filha bastarda de um comerciante: “Ser escurinha já é barra, por cima ainda, ser bastarda. Etê, tirano destino” (CÁTIA DE FRANÇA, s/d). Contudo, tinha em mente a determinação de se tornar professora: “Vou ser professora, vou ensinar menino” (idem), e assim fez. Sua determinação e “ousadia” certamente não eram bem vistas pela sociedade da época (embora, segundo relatos dos depoentes, não tenha sofrido explicitamente algum tipo de discriminação racial), por ser uma mulher negra bem instruída, professora normalista, de renomada competência, além de gestora escolar:

Mamãe era formada professora, agora eu não sei se era desse nível de hoje. Não sei se ela fez o superior, **eu sei que tem o diploma dela de professora primária**. Ela deve ter feito coisas correlatas naquela época. **Ela tinha capacidade, cacife e documentação pra fazer o que ela fez no âmbito educacional**. Ela preparava as pessoas para concursos, preparava os militares pra Agulhas Negras, os Cadetes. Tinha também concurso de todo tipo. (Cátia de França, em entrevista em 04/07/2010) [grifos nossos]

⁴² Para saber mais sobre “a pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz”, consultar Soihet (2000; 1974).

⁴³ Ser negro, ser negra representava (e por vezes, ainda representa, no nosso imaginário social, coletivo e individual) essa herança, oriunda do sistema escravista agrário/rural no nosso país.

A “política racial” empreendida pelas elites brasileiras, já nas primeiras décadas da República, não poupava esforços para arquitetar uma maneira de obliterar e/ou branquear considerável parte da população – a maioria negra. Para tal empreendimento, foi necessário pensar uma estratégia de branqueamento da nação brasileira sem pudor, uma vez que,

desde meados do século XIX as elites brasileiras preocupavam-se com o futuro do país, dado nossa heterogeneidade étnica e cultural. Essas elites eram influenciadas pelas teorias racistas, europeias e norte-americanas, então em voga, que postulavam uma hierarquia entre as raças e colocavam nos patamares mais baixos dessa hierarquia os povos orientais e negros (...). No final do século XIX, chegava-se a uma solução conciliatória: o Brasil deveria aspirar ao progresso “branqueando” sua população (MULLER, 1999b).

As medidas “cabíveis” tomadas pelas elites e colocadas em prática pelos governos, de forma institucionalizada, inclusive, como um tipo de ação, visavam ao branqueamento da população negra brasileira e refletiam em vários setores da sociedade, principalmente no âmbito da educação formal. Isso porque o “projeto de branqueamento”⁴⁴ (como uma ação deliberada do poder instituído), por exemplo, vislumbrava a substituição de professoras negras por não negras. Para isso, instituiu, no campo do Magistério, medidas que dessem resultados favoráveis ao processo de branqueamento empreendido para esse setor e que estivessem plenamente imbricados com as perspectivas de desenvolvimento e de progresso da nação.

Um “projeto” que se estendia em diversas experiências no Brasil afora e que, na Paraíba, não foi diferente, pois também, em outros assuntos referentes à educação, seguia as normativas advindas do poder central (SCHWARTZMAN, 1989) como, por exemplo: “Estava assim iniciada a intervenção do governo da União no ensino primário [no Estado], aliás, já feita, sob outros aspectos, como sejam as escolas de aprendiz artífices e de marinheiros” (MEDEIROS, 1931, p. 116), escolas subvencionadas, que passavam pela inspeção federal e que, almejando a “diffusão e a nacionalização do ensino primário, por intermédio do Ministério da Justiça [...], provocou uma conferência de delegados de todos os Estados do Brasil” deliberando sobre alguns assuntos referentes à instrução primária e normal em todo o território da União, de modo que, por medidas legais jurídicas, agiam por força de decretos para “permittir que a União fiscalizasse o funcionamento das escolas assim

⁴⁴ A expressão foi utilizada nesse contexto, a partir das reflexões teóricas embasadas nos estudos empreendidos por Dávila (2006) e Schwarcz (1993) sobre os processos de branqueamento da população brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

subvencionadas e adaptar o programma federal” (idem). Sobre as políticas educacionais empreendidas pelos reformadores⁴⁵ e sobre a política de branqueamento, pode-se dizer que

essas elites e os reformadores educacionais do Brasil, em particular, definiam brancura por meio da afirmação tanto positiva quanto negativa. A brancura era uma forma de afirmar a “europeidade”, que, por sua vez carregava todas as armadilhas da modernidade – da urbanização à industrialização, racionalismo, ciência e virtude cívica. Além disso, a brancura transmitia um senso racial de saúde, vigor e superioridade darwiniana. A brancura era também, contudo, a ausência da negritude (DÁVILA, 2006, p. 27).

Retomaremos essa discussão com mais afinco no capítulo seguinte. Por ora, nossa intenção foi de demonstrar os possíveis percalços das práticas sociais e raciais em que a professora Adélia de França estava inserida e que vivenciou no contexto histórico do seu percurso profissional, imersa em uma realidade social e cultural que atravessou as décadas iniciais da Primeira República (1889-1930).

Em outros momentos da sua trajetória profissional docente, de certa forma, teve que se “adequar” às normativas direcionadas ao Magistério feminino. Assim, dedicou parte da sua vida ao trabalho e só estabeleceu uma união estável por volta dos 40 anos de idade, conforme consta em sua “Caderneta a respeito do casamento dos contraentes”⁴⁶ (documento apresentado a seguir), um documento denominado como “exclusivamente uma caderneta de família, e não de certidão de casamento”, emitido pelo Cartório do Registro Civil da Capital em 1950. A professora Adélia de França havia estabelecido união estável no religioso em 1945 e, em 1950, oficializou via cartório e adotou, pós-registro, civil o nome de casada, Adélia de França Carneiro.

⁴⁵ Como exemplos, temos: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho entre outros (DÁVILA, 2006).

⁴⁶ No documento apresentado, chamamos a atenção para algumas questões: a primeira diz respeito à ausência do registro do nome paterno, que não consta nele, mas que, por vezes, aparecerá em outros; quando casada, é incorporado ao seu nome o sobrenome do seu marido, Sebastião Higino Carneiro, cujo nome, também em outros documentos, constará ainda com o nome de solteira. Por último, alertamos que esse documento traz uma informação equivocada em relação ao local de nascimento de Adélia, pois, em outros registros, constatamos que ela nasceu na cidade de Aliança, no Estado de Pernambuco. Era comum registrar de toda sorte dados importantes sobre local e data de nascimento, parentescos, cor/raça/etnia, bem como outras informações a respeito da população negra no Brasil naquele período (MULLER, 1999b).

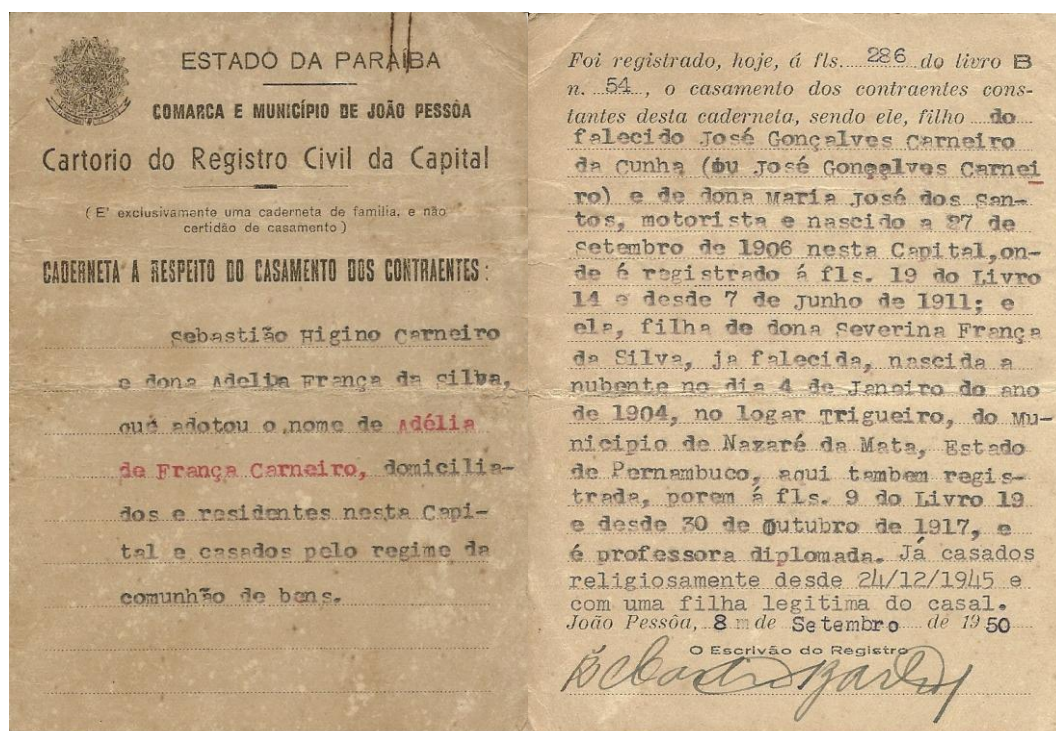


Figura 1: Caderneta a respeito do casamento dos contraentes (1950)

Fonte: Arquivo Cátia de França

O celibato pedagógico feminino era um fato que nos parece comum na época, pois registramos algumas experiências afora sobre a questão do celibato pedagógico feminino no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Embora, a professora Adélia de França não tenha sido celibatária! Mas, estabeleceu uma união (relacionamento estável) tardiamente para à época, quiçá por temer alguma retaliação do poder instituído no nosso Estado.

Na década de 1920, no Rio Grande do Norte, por exemplo, foram estabelecidos regimes internos para normatizar as práticas educacionais sobre o celibato pedagógico feminino, que preconizava medidas de interdições estabelecendo que as mulheres que almejavam ser professoras deveriam, obrigatoriamente, ser celibatárias. Essa prerrogativa valia tanto para as solteiras quanto para as viúvas sem filhos, mesmo não estando oficializado como norma instituída de caráter oficial, mas que estava subjacente às regras do Magistério feminino nesse período (RIBEIRO e PINHEIRO, 2012).

Nestor dos Santos Lima, intelectual norte-rio-grandense, que ocupou diversos cargos públicos, no âmbito da educação do referido estado, trouxe para o debate local sua análise e defesa a favor de tal prerrogativa, em suas teses publicadas em periódicos da época, particularmente, a Revista *Pedagogium*, impresso oficial da Associação de Professores do Rio Grande do Norte – APRN, de 1920, em que ressaltou: “Estou informado de que outros

Estados brasileiros proibem terminantemente às professoras públicas o casamento, sob pena de perda da cadeira, ou disponibilidade forçada” (AMORIM, 2012).

Em Sergipe, assim como no Rio Grande do Norte, não há uma legislação específica que, oficialmente instituída, deliberasse sobre o celibato pedagógico feminino. Porém, nas três primeiras décadas do século XX, esse tema foi “palco” de intensos debates na imprensa sergipana, que renderam várias críticas ao gestor local, particularmente durante a administração de José Rodrigues da Costa Dória que, inspirado na experiência norte-americana, sobretudo, em Washington e Nova York (regida por um regulamento específico do ano de 1914), indeferiu a contratação de professoras casadas para o exercício do Magistério. Isso não estava na lei, mas estava implícito nas práticas culturais institucionalizadas, que remetiam a um tipo de violência simbólica contras as mulheres, pois não se sabe, ao certo, “quais foram os efeitos na vida pessoal e profissional das que, temendo retaliações, permaneceram solteiras por toda a vida” (SANTOS, 2012). Cabe-nos, portanto, relembrar ainda o nome da professora Etelvina Amália de Siqueira (Sergipe, 1862-1937), celibatária, que dedicou sua vida “ao Magistério e à imprensa abolicionista” desse Estado (FREITAS, 2012).

Na capital paranaense, o debate também foi intenso quando da realização da primeira Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, em 1927, em Curitiba, quando foram apresentadas teses a favor do celibato pedagógico feminino. Posteriormente, o jornal “A Pátria”, em 1928, estampou o debate sobre “*A ideia do celibato obrigatório para as professoras*”. Na seção destinada à pauta, havia posicionamentos a favor e contra tal propositura. A iniciativa do jornal era de promover uma discussão com amplitude, em que se consultassem pessoas renomadas que pensavam e exerciam o Magistério (BRASIL, 2012).

Em relação à Paraíba, não localizamos, em nossa pesquisa, uma legislação semelhante como norma instituída de caráter oficial, no entanto, é possível que tal prática também estivesse subjacente às regras do Magistério feminino na época, como por exemplo, às experiências mencionadas. Isso porque muitas professoras eram celibatárias, ora por força da “cultura” ora por opção de permanecerem nessa condição, de modo que não ousamos, neste trabalho, fechar tais possibilidades interpretativas da narrativa histórica, no entanto, apresentamos algumas das professoras que se mantiveram em tal condição a saber: Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Analice Caldas de Barros, Argentina Pereira Gomes, Maria Tércia

Bonavides Lins – todas da capital – além de Tereza Aquino (Guarabira), Carmelita Gonçalves (Cajazeiras) e Maria José Bezerra (Pombal), entre outras, que tiveram notório destaque na História da Educação na Paraíba no século XX (MACHADO, 2009; 2011).

No Estado da Parahyba do Norte, no ano de 1931, são várias as argumentações que reforçam a ideia de se praticar e/ou quiçá, em alguns casos, de se impor o celibato pedagógico feminino, as quais se coadunam com outras experiências no Brasil. Esse fato incidia na interdição implícita das professoras casadas quando aspirantes ao exercício do Magistério em “terras paraibanas”.

Nesse mesmo ano, foi elaborado e apresentado um documento oficial do Estado que elencava uma série de “problemas e necessidades da Parahyba”, em que uma “comissão especial”, designada pelo governo vigente, apresentou diversas sugestões em várias áreas da gestão pública, com o intuito de solucioná-las. Dentre as vinte e sete teses levantadas, merece um destaque particular para nosso estudo a “THESE VIGÉSIMA TERCEIRA” sobre a Instrução Pública, elaborada pelo professor Eduardo de Medeiros, que descreve as particularidades do ensino primário do nosso Estado e apresenta suas “causas contrárias ao desenvolvimento da instrução primaria”, versando sobre seis pontos de pauta: o ensino normal; a política; professoras casadas; má remuneração dos professores; falta de prédios escolares, material pedagógico e mobiliário; e falta de inspeção técnica (MEDEIROS, 1931, p. 117).

No documento citado, iremos apenas nos ater ao terceiro ponto, que se refere às *professoras casadas*, abordando os principais questionamentos e argumentações que corroboravam com o celibato pedagógico feminino e as interdições daquelas que almejavam a carreira do Magistério. Nesse sentido, foram fundamentadas cinco argumentações que apontavam as causas e os “prejuízos” para os cofres públicos quando da contratação e da permanência das professoras casadas. Assim, procuravam-se justificar o afastamento e a exoneração dessas profissionais. É importante ressaltar que tal documento não menciona uma legislação específica, que lhes dê suporte nesse período, nem dispõe de embasamento jurídico para fazê-lo, mas ratifica tais procedimentos.

Entre os **factores que entravam o desenvolvimento da instrução primária classificamos em terceiro lugar, as professoras casadas**. E não foi sem motivos. Justifica-os, bem sabemos, não é tarefa muito agradável; mas, acima de todas as conveniências, de todos os sentimentos de classe está a verdade e, nesse caso, a verdade deve ser dita em toda a sua nudez, sem “o véo diaphano da phantasia”. Ennumeraremos os motivos que a experiência e

a pratica nos tem demonstrado: 1º) Porque quase todos os annos precisam dos 60 dias de licença com todos os vencimentos, que lhes faculta a Lei para delivrance, onerando, assim os cofres públicos. No decorrer desse anno já foram concedidas 19 licenças dessa natureza, algumas com prorrogações para tratamento de saúde. 2º) Porque durante o período dessas licenças, são geralmente substituídas por pessoas leigas e inhabilitadas, interrompendo, destarte, a orientação tecnica do ensino, com graves prejuízos para os alumnos. 3º) Porque, como sabemos, as mulheres, durante o período da gestação soffrem graves alterações, não só nas funcções physiologicas como também nas de ordem physchica. Alterando-se-lhes o systema nervoso, tornam-se impacientes, irritadas e caprichosas, accidentes de caráter embora transitórios, mas que as impossibilitam, durante esse período para êxito da missão que exercem. 4º) Porque, mesmo após a delivrance, depauperadas e anêmicas, têm todas as suas atensões voltadas para os entezinhos a que deram origem e que exigem de si cuidados constantes e especiaes que não nos é licito roubar-lhes. Entre o amôr materno que é natural e o amôr à profissão que é artificial, vence o primeiro. E a escola será, então a sacrificada. 5º) Porque, em muitos casos, não sendo possível, na mesma localidade, encontrar o marido da professora ocupação que lhe proporcione meios, procura exercer as suas actividades (quando possue) em outros pontos, do que resulta constantes pedidos de licença e remoções, por parte das professoras, para que possam se achar ao lado dos seus companheiros (MEDEIROS, 1931, p. 118-119). [grifos nossos]

Consta no documento mencionado que o relator, já nas primeiras linhas, informa aos seus superiores, à sociedade e aos leitores, em geral, que não fará nenhuma restrição literal em relação aos seus argumentos sobre os prejuízos advindos da contratação das professoras não celibatárias. Esses fatores, segundo o relator, apresentam-se como entraves para o desenvolvimento da instrução pública primária na Paraíba, que ele destaca como o terceiro ponto mais “urgente” a ser discutido. O celibato pedagógico feminino era tido como um parâmetro de competência e disciplinamento mais eficaz praticado pelas professoras solteiras, que deixava as casadas a “desejar”, no que se refere à dedicação exclusiva para o exercício do Magistério, o disciplinamento e a competência profissional.

Dentre os cinco itens levantados da sua argumentação, estão os seguintes motivos: constantes licenças-maternidade (com garantia dos vencimentos já prevista em lei, sem prejuízo para as lactantes), em detrimento dos cofres públicos; licença para tratamento de saúde pós-parto, decorrente da gestação que, segundo sua análise interpretativa, também onerava nos recursos do Estado; alterações físicas e psíquicas (os principais argumentos versavam em torno de mudanças no sistema nervoso: irritabilidade e impaciência, e até o que ele denominou de “capricho” e “acidente de caráter” (considerações um tanto subjetivas sobre

as mulheres para uma tese que nos parece tão pragmática)⁴⁷; e pedidos de remoção para residirem com os seus companheiros. No entanto, presumimos que nenhum desses motivos supera a autonomia das mulheres sobre seus corpos e vidas, tanto no âmbito do privado quanto do público.

Retomando as discussões sobre as perspectivas do movimento feminista, pode-se dizer que o denominado feminismo mais radical foi hegemônico até, pelo menos, 1968, quando as inúmeras transformações sociais, políticas e culturais que mobilizaram o modo de vida e de pensamento ocidental também influenciaram as mulheres engajadas nas lutas feministas. Nesse período, emergem outras formas de pensar as reivindicações das mulheres e para as mulheres, mesmo porque o contexto sócio-histórico-cultural passa por um processo de mudanças. A partir de então, passa-se a falar de uma *segunda onda feminista* (a partir da década de 1970) ou *feminismo da diferença*, cuja pauta de debates estava centrada na busca de uma *identidade feminina* preocupada, agora, em demarcar e ratificar a diferença em relação ao universo masculino no qual se alimentava uma atitude separatista que, segundo Pedro (1995, p. 3) representa a busca empreendida por algumas historiadoras como uma “*cultura feminina*” erguida em espaços acadêmicos que representavam verdadeiros “*guetos*”.

Esse contexto é epistemologicamente propício para a emergência da *História das Mulheres* como um campo disciplinar mais específico, com o advento de um instrumento conceitual, que favorece o labor historiográfico, que é o conceito de *gênero*, uma categoria de análise social surgida entre as feministas norte-americanas a partir da década de 1970, apresentando um debate acerca da distinção sexual como um caráter fundamentalmente social.

Segundo Scott (1995), a importante contribuição desse conceito se inscreve no fato de que ele é responsável por despertar o papel dos “símbolos culturais”, dos “conceitos normativos”, das “instituições”, da “organização social”, bem como das “identidades subjetivas”. É um conceito-chave, no empreendimento de desconstruir a perspectiva de naturalidade atribuída aos papéis sociais de homens e mulheres, o que sugere não apenas repensar, mas romper com a rigidez da bipolaridade masculino *versus* feminino, de uma forma que seja considerada a pluralidade no interior de cada polo.

⁴⁷ Segundo a Medicina “moderna”, sabe-se que as alterações pós-parto não se aplicam a todas as mulheres como via de regra, pois dependem da biofisiologia, que varia em cada uma delas, e que não é possível designar como determinante biofisiológico de forma generalizada.

O conceito de gênero chama a atenção para os discursos de naturalização do lugar social destinado, sobretudo, ao gênero feminino-mulher, os quais procuram tornar “natural” o próprio corpo feminino e seus sentidos, que é evocado e anunciado a partir de concepções imersas em “generalizações universalistas”, mas que são estabelecidas através de processos históricos e culturais, que postulam, em altíssimo tom, a diferença entre os gêneros como desigualdade (ANDRADE, 2008, p. 24)⁴⁸.

Partindo da ótica de uma ideia oposicionista (e binária), assim foi definido o que se pensa em relação às diferenças de sexo, em que os gêneros masculino e feminino foram nitidamente conduzidos a lugares ambivalentes e aptidões sociais e políticas bem definidas – a *eles*, o que se tem de mais “especial”: a cultura (lugar de produção), o saber (a razão, a lógica, o conhecimento técnico, científico e tecnológico) o poder, as competências e habilidades para o convívio na vida pública; a *elas* – a “natureza”, o discurso da naturalização do afeto, da fragilidade, da maternidade (discurso essencialmente biologizante), outras vezes, o discurso da perversão e da erotização. As discussões sobre o lugar público-político-privado e a exclusão das mulheres foram assentadas, na Medicina e na Biologia, com base no discurso da “naturalização”. Ao gênero masculino são destinados a ordem, a lei e o equilíbrio histórico, e a participação das mulheres no cenário público, principalmente no campo político, era considerada como sinônimo de desequilíbrio na história (PERROT, 1988, p. 175).

Assim, refletimos sobre alguns aspectos dessa conjuntura em que as mulheres certamente estavam “fora da história”. Nesse sentido, somente de forma controlada e fragmentada o espaço da família era lugar comum a homens e mulheres, embora houvesse, mesmo no interior das casas, espaços e lugares definidos e demarcados para o desenrolar dos papéis, “naturalmente” destinados aos gêneros masculino e feminino, restritos, *a priori*, às mulheres, a quem restavam cada vez mais lugares socialmente privados e vigiados. Por isso, “de forma precária, elas se tornaram herdeiras de um presente sem passado, de um passado decomposto, disperso, confuso” (DEL PRIORE, 1998, p. 217).

Considerando o caráter multifacetado do próprio movimento feminista, as mulheres começaram a ampliar a ideia de participar da sociedade e passaram a ocupar outros espaços de vivência que não estivessem atrelados, unicamente, ao viés político. Em certa medida,

⁴⁸ Para adentrar as nuances dessa discussão, consultar a Dissertação de Mestrado de Andreza de Oliveira Andrade, intitulada “Interfaces das noções de gênero e sua cultura histórica”, defendida no ano de 2008 no PPGH/UFPB. Nessa abordagem, a autora discute teoricamente a relação entre História das Mulheres, gênero e feminismo, em uma interface com a cultura histórica.

começava-se a pensar que a luta das mulheres deveria percorrer outras fronteiras como campo de produção do saber, o universo das Academias – a órbita da intelectualidade. Portanto, era preciso perscrutar, com mais afinco e amplitude, a participação das mulheres na história.

Assim, em articulação com as demandas colocadas pelo *feminismo da diferença*, e epistemologicamente instrumentalizada pelo conceito de gênero, além de contar com a contribuição da obra de Simone de Beauvoir, escrita em 1949, que denunciava que as mulheres não tinham o registro de sua própria história⁴⁹, emerge, embrionariamente, na década de 1970, o que hoje conhecemos como *História das Mulheres*, inicialmente atrelada à chamada História das Mentalidades, uma modalidade historiográfica eminentemente francesa e do cotidiano. Segundo Perrot (2007), importante personagem na construção e difusão desse campo disciplinar,

o desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o ‘movimento’ das mulheres em direção à emancipação e a liberação. Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta: a dimensão sexuada da sociedade e da história (2007, p.15).

Durante muito tempo, procurou-se privilegiar, no âmbito da História das Mulheres, as discussões sobre as representações de poder em relação a elas – uma perspectiva compartilhada com outros campos de saber, como a Antropologia e a Sociologia que, antes mesmo da História, abriram-se para pensar e discutir sobre a experiência social das mulheres (PEDRO, 2008, p. 163).

Seguindo as trilhas da história das mulheres, no Brasil, a socióloga, professora, escritora, ativista social e feminista Adalzir Bittencourt organizou a trilogia intitulada *Dicionário Bio-Bliográfico de Mulheres Ilustres, Notáveis e Intelectuais do Brasil*, cujo primeiro volume foi publicado no final da década de 1960, e o segundo e o terceiro, na década de 1970. O primeiro volume foi editado em 1969, no Rio de Janeiro, mas seu trabalho de pesquisa para reunir os nomes, os feitos, as práticas e os escritos e desvendar as fases dessas mulheres iniciou-se, desde muito antes, certamente a partir da década de 1940.

A iniciativa dessa pesquisadora representa um passo significativo na investigação sobre as experiências sociais das mulheres na história. Com a construção dessa coletânea, Bittencourt almejava notabilizar a contribuição das mulheres em todo o Brasil, percorrendo e

⁴⁹ Essa afirmação foi postulada na escrita do seu livro, “O Segundo Sexo I” – fatos e mitos – volume 1, publicado em 1949, cujo título original em francês é “Le Deuxième Sexe I”. Esse ensaio é considerado uma obra relevante para o movimento feminista ocidental.

perscrutando, de norte a sul do país, sua vida pessoal e profissional que, de algum modo, deixaram registradas suas marcas tanto em âmbito nacional, quanto em seus respectivos territórios. Dentre as inúmeras mulheres que fazem parte dessa obra, encontra-se a professora Adélia de França que, a convite da pesquisadora, deixa registrada sua passagem como uma daquelas mulheres ilustres, notáveis e intelectuais do Brasil.

Em 1942, a pesquisadora, Adalzira Bittencourt, enviou à professora Adélia de França um documento⁵⁰, uma espécie de ficha cartográfica, que mapeava alguns aspectos da trajetória, sobretudo profissional, das selecionadas para compor a referida obra. Assim, solicitou algumas informações que pudessem demonstrar suas contribuições com as diversas áreas de atuação.

Nessa perspectiva, como a organizadora ficou incumbida de reunir as informações que comporiam o *Dicionário Bio-Bibliográfico de Mulheres Ilustres, Notáveis e Intelectuais do Brasil*, que também seria parte integrante do “Dicionário das Mulheres Intelectuais da América Latina”, a ser editado em Bueno Aires, na Argentina, expressou seu anseio de que o nome da professora Adélia de França fizesse parte dessa importante obra, naquele momento, porquanto desejava que seu nome brilhante figurasse nele (BITTENCOURT, 1942). A autora realiza uma pesquisa incansável com o intuito de trazer para a esfera do público as memórias das mulheres do e no Brasil, torná-las visíveis e revelar seus feitos literários, poéticos, suas atuações políticas e sociais.

⁵⁰ Documento cedido do arquivo pessoal de Cátia de França.

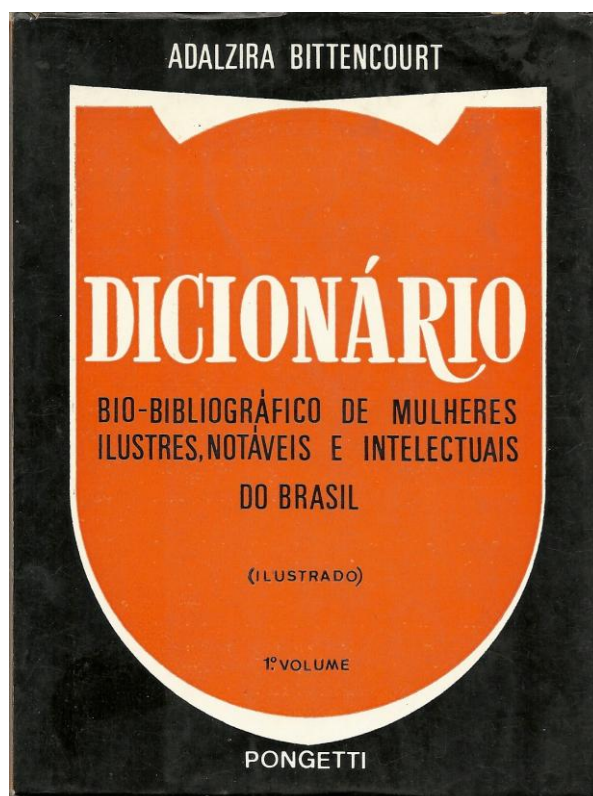


Figura 2: Capa do Dicionário Bio-Bibliográfico de Mulheres Ilustres, Notáveis e Intelectuais do Brasil, de Adalzira Bittencourt (1969)
Fonte: Acervo da autora (2012) – Simone Joaquim Cavalcante

Entre as mais de setecentas mulheres pesquisadas, somente no primeiro volume dessa coletânea figura o nome da professora *Adélia França* (como foi nominada pela autora). Isso representa o reconhecimento a sua notória contribuição na história da educação na Paraíba, assim referendada entre as notáveis e ilustres mulheres intelectuais do Brasil: “**ADÉLIA FRANÇA** – Poetisa paraibana. Sua poesia tem sido publicada pela imprensa do seu Estado. Apesar de grande produção poética, ainda não pôde reunir em livro a castália de versos que compõe”⁵¹ (BITTENCOURT, 1969, p. 77). [grifos da autora]

Para Bittencourt reunir os prováveis feitos das mulheres selecionadas, elas deveriam passar-lhes as seguintes informações: nome, filiação, lugar e data de nascimento, trabalhos literários, trabalhos inéditos e contribuições nos jornais locais, além de trabalhos sociais e/ou filantrópicos, estudos, fotografia e livros publicados, entre outras notas que abrilhantassem a

⁵¹ Nesse caso, dois aspectos merecem destaque. Primeiro: apesar da breve menção sobre a professora Adélia de França no referido dicionário, é importante salientar que tal prerrogativa não se aplica exclusivamente a ela, mesmo porque, embora o documento tenha sido enviado pela pesquisadora, não se sabe se Adélia lhe enviou a resposta, ou se o que se tem escrito partiu da própria investigação da autora. Segundo: de acordo com as pesquisas nos jornais locais, como “A União” e “A Imprensa” (arquivos do IHGP), por exemplo, não detectamos sua produção nesses periódicos, mas que tal trabalho não se pretende esgotado e pode ser retomado em qualquer momento em que se ponha a continuar a pesquisa e ampliar este estudo.

obra, considerando que as convidadas pudessem expor suas habilidades intelectuais, suas práticas sociais, artísticas e culturais sem modéstia, já que era uma obra inédita no Brasil (com esse formato) e que almejava sua repercussão na América Latina e, quiçá para outros países além dos trópicos.

Esses dados podem ser extensos, gastando tantas folhas de papel quanto V. Excia. desejar, pondo de lado a modéstia, que nesse caso, seria falta de patriotismo, uma vez que desejamos apresentar os valores brasileiros, para admiração das Américas (BITTENCOURT, 1942).

Na ocasião, aproveitando o ensejo, Adalzira Bittencourt perguntou à professora Adélia de França se ela conhecia as professoras Inez Caminha, Alice Azevedo Monteiro, Eurydice Salles, Tércia Benevides, Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Iracema Feijó da Silveira, que também deram uma importante contribuição para a história local, particularmente, no âmbito da História da Educação na Paraíba. Na oportunidade, ainda solicita à professora Adélia sugestão de outros nomes e seus respectivos endereços e finaliza tecendo seus agradecimentos.

O primeiro volume da coletânea traz os percalços iniciais da pesquisa e alerta as leitoras e os leitores sobre quão laborioso tal empreendimento, mas também quão satisfatórios são seus resultados:

Muito nos empenhamos para que esse trabalho fosse tão completo quanto possível. Faltaram-nos, entretanto, dados seguros sobre vários vultos, e difícil nos foi conseguir fotografias. As contemporâneas a quem nos dirigimos, umas se recusaram para não dar-se ao trabalho de escrevê-lo; outras por indiferentismo, e outras, ainda, por não acreditarem que publicássemos esse dicionário, pois dezenas de pessoas lhes escrevem pedindo dados Bio-bliográficos e fotografias. E os meses e os anos se passam sem que o material fornecido seja aproveitado. Sem essa cooperação, o único meio de conhecer a literatura feminina brasileira e os vultos ilustres de mulheres patricias foi pesquisar, nós mesmos, nos arquivos e bibliotecas de todo Brasil, indo em pessoa manusear **in loco**, livros, revistas e jornais [...]; os tratados de literatura brasileira afastaram quase que por completo a figura da mulher. Era preciso ler os tratados de literatura e as antologias de cada região do Brasil, e para tal conseguir, foi preciso rebuscá-los nas bibliotecas de cada Estado. Percorrendo todo o nosso país (BITTENCOURT, 1969). [grifos da autora]

Quanto aos critérios adotados para a escolha do primeiro nome como os demais, entre as inúmeras mulheres e suas incontáveis contribuições, registra a pesquisadora que essa não

foi uma tarefa muito fácil, mas que tais prerrogativas deveriam ser estabelecidas. Sobre, isso, ela enuncia:

Adotamos o critério de incluir as mulheres intelectuais e notáveis do Brasil, senhoras nascidas em outras terras, mas que vivem ou viveram entre nós, assim como brasileiras natas que vivem ou viveram sempre no estrangeiro [...]. Não foi fácil vencer nossos escrúpulos sobre o critério a ser adotado na relação dos nomes. Era impossível fazer um trabalho cronológico. Adotamos então a ordem alfabética tão somente. Resolvemos contrariar tudo o que existe, para adotarmos o primeiro nome e não os apelidos de família, porque se os homens nascem e morrem com o mesmo apelido, isto não acontece com as mulheres que mudam de nome pelo casamento, e às vezes casadas mais de uma vez, passam a assinar seus trabalhos com vários nomes [...]. Não tivemos outro objetivo, senão o de mostrar ao Brasil alfabetizado, o que escreveu essa escritora ou aquela poetisa, o que fez essa heroína ou aquela notabilidade artística. A única finalidade que tivemos, repetimos, foi a de acrescentar à admiração dos povos, as mulheres intelectuais do Brasil, e aquelas que por seus feitos de bravura ou de inteligência e coração, tornaram-se dignas dos aplausos da posteridade (BITTENCOURT, 1969).

Um elemento que nos chama a atenção é que a autora da referida obra se reporta a Adélia de França como poetisa, no entanto, como já mencionado, não constatamos sua produção nos periódicos locais nem obtivemos nenhuma outra informação que nos levasse a tal afirmativa. Em contrapartida, acreditamos que Adalzira Bittencourt buscou, de algum modo, aquilatar o nome da professora Adélia, veiculando-o a uma cultura escrita, mas não ousamos encerrar as possibilidades interpretativas nesse paradigma indiciário.

Em outra seara de discussão, relembramos que a História das Mulheres nasce, concomitantemente, com as discussões historiográficas sobre as novas pesquisas históricas, como a História das Mentalidades, a História Social, a História Cultural e das Representações, como importantes contribuições advindas dessas novas abordagens e rumos historiográficos, impetradas pela ideia de uma “nova história”, em que o movimento feminista, a partir da década de 1970, apontou para as possibilidades de escrever uma História das Mulheres. Nessa perspectiva, “era preciso interrogar as fontes documentais sobre as mulheres de outra maneira” (DEL PRIORE, 1998, p. 224), ao passo que era também preciso nomear as mulheres, reconhecê-las, identificá-las e desvendar suas faces definitivamente na história.

A reflexão sobre o público/privado e a relação das mulheres com o poder e a política nos remetem apenas aos ‘papéis sexuais’ historicamente destinados a homens e mulheres, em uma correlação de força estabelecida para mantê-las visivelmente ocultas.

[...] há o caso em que a exclusão das mulheres do poder político ocorre pura e simplesmente; há outros em que essa exclusão vem acompanhada por justificativas ou compensações, e outros ainda onde ela se dá em graus variados. Seria preciso examinar e comparar teorias e práticas (PERROT, 1988, p. 173).

É nesse sentido que a História das Mulheres, inicialmente, aparece como um campo de estudo em uma relação intrínseca com o campo da política. Essa história é marcada por uma forte influência dessa esfera, em que as mulheres buscavam publicamente conquistar, ocupar e ampliar os espaços de poder na sociedade.

A compreensão da conquista representada por esse campo disciplinar perpassa o fato de que a História, como ciência, foi inicialmente marcada pelo olhar masculino sobre o tempo/história e sua atuação, sobretudo no campo da vida pública (não que eles também não estivessem no controle da vida privada), no que diz respeito às confabulações, às decisões políticas e às questões que envolviam as tramas das guerras e dos conflitos bélicos – a história pelos grandes personagens, notadamente, masculinos.

As pesquisadoras e professoras feministas presentes nas Universidades chamam a atenção para a existência de outros campos de atuação que não somente o político. Era preciso adentrar outros territórios de investigação do passado das mulheres, o que permitiu, em grande medida, que se ampliassem os campos de questionamentos, de modo que fosse possível perscrutar os mais variados aspectos da vida das mulheres no tempo e em diferentes territórios, inclusive vislumbrando em que medida se deu essa pulverização na investigação sobre o passado da história das mulheres, inscrito em monografias e em artigos (o que ocasionou um acúmulo nessa produção), o surgimento de controvérsias internas (um debate mais que salutar), avanços referentes aos diálogos interpretativos (ou seja, outras formas de se pensar, produzir e divulgar a história das mulheres), mas também a emergência de autoridades intelectuais com notoriedade e reconhecimento que pudessem, cada vez mais, legitimar esse novo campo de estudo (SCOTT, 1992, p. 64).

No que diz respeito à História das Mulheres, Perrot assevera que ela

mudou em seus objetivos, em seus pontos de vista. Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste na relação entre os

sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas e culturais (2007, p.15).

Toda essa mudança em direção a novos horizontes de expectativas sobre a História das Mulheres, na década de 1980, resultou, segundo, Scott (1992, p. 65), na “emergência da História das Mulheres como um campo de estudo [na medida em que houve] uma evolução do feminismo”. Daí a importância de se pensar de forma mais ampla a relação entre a narrativa histórica com a História das Mulheres e suas interfaces com os debates políticos acerca das demandas socioculturais femininas.

A história desse campo não requer somente uma narrativa linear, mas um relato mais complexo, que leve em conta, ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da História. Embora a história das mulheres esteja certamente associada à emergência do feminismo, esse não desapareceu, seja como presença na academia ou na sociedade em geral, ainda que os termos de sua organização e de sua existência tenham mudado (SCOTT, 1992, p. 65).

No Brasil, uma maior produção sobre a História das Mulheres ocorreu no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, especialmente a partir do acesso a novas fontes de estudos sugeridas pela denominada “Nova História”, o que possibilitou ampliá-las na pesquisa. Portanto, os historiadores e historiadoras estavam frente a desafios no trato com as fontes nesse fazer historiográfico. O *corpus* documental se ampliava desde os processos criminais, as listas de nome das professoras até as fontes impressas como biografias e jornais.

A História Social, por exemplo, como um campo de pesquisa da ciência histórica, possibilitou a ampliação do debate historiográfico em torno das discussões e das pesquisas sobre a História das Mulheres e trouxe a lume as reflexões sobre a participação dos indivíduos considerados “comuns”, entretanto, partícipes como sujeitos históricos e sociais, inseridos em um contexto coletivo, tais como: os grupos sociais, as categorias profissionais, entre outros (CASTRO, 1997, p. 48).

De acordo com Burke (2012), o movimento feminista provocou, no âmbito das Ciências Sociais, uma série de reflexões, que se configuraram, ao longo do tempo, como “*teoria feminista*”, e o próprio “feminismo deu enorme contribuição indireta para a escrita da história na geração passada. Como a “história de baixo para cima”, [de tal modo que] a História da Mulher oferece nova perspectiva sobre o passado” (p. 84). Esse movimento e “as teorias com ele relacionadas encorajaram os historiadores e as historiadoras a fazerem novas

perguntas a respeito do passado – sobre a supremacia masculina” (p. 85), em “diferentes tempos e lugares” (idem).

Nessa direção, ressaltamos também a importância da História Oral, como método de pesquisa que contribuiu e expandiu, consideravelmente, as discussões sobre a História das Mulheres.

A oralidade permitiu, assim, resgatar a identidade e a vida daquelas que vivem no anonimato: donas de casa, solteironas, viúvas, empregadas, trabalhadoras, ou miseráveis. **Quanto maior a sua opressão, tanto mais importante dar-lhes voz**, pois contar a sua história significa a possibilidade de reconstituição de suas identidades femininas (DEL PRIORE, 1998, p. 229). [grifos nossos]

Nessa perspectiva, ousou adentrar as subjetividades femininas e denominou-as de sujeito histórico, para desafiar construir, recuperar, revisitar a memória feminina e constituir suas identidades sociais, suas experiências individuais e coletivas, tanto no âmbito do privado quanto do público. Assim, fez ecoar as vozes do silêncio e deu corpo à dimensão política no discurso sobre as mulheres pelas próprias mulheres.

2.2 Um olhar sobre as mulheres negras do Brasil: (in)visibilidade e as pesquisas historiográficas

Na História do Brasil, por exemplo, as mulheres negras, muitas vezes, foram/são invisibilizadas, e quando apresentadas, aparecem somente sob as representações de estereótipos variados, como os de escravas (mesmo ocorrendo entre os séculos XVI a XIX); de empregada doméstica (ainda maioria no século XX); pobre (ao extremo); analfabeta (resquícios de um passado que obstacularizava o acesso à escolarização da população negra); ou exacerbação na sensualidade e na erotização dos seus corpos (representação lasciva do feminino, particularmente, sob as mulheres negras). Todas essas representações deixam de lado o fato de que elas tiveram/têm importante papel na construção da sociedade brasileira, destacando-se, também, no campo da educação, do jurídico, das artes, da religião, da política, da economia e das lutas sociais, como veremos adiante.

Destacamos com brevidade alguns dos modos de resistência das mulheres negras em diferentes períodos da História do Brasil como, por exemplo, a Rainha Nzinga (rainha angolana que atuou na Região Nordeste do Brasil), no século XVI, e Aqualtune, liderança no Quilombo dos Palmares em Alagoas, no século XVII, importantes referenciais na organização

quilombola; e Luiza Mahin, na Revolta dos Malês, na Bahia, no século XIX (CARNEIRO, 2004, p. 289).

Os pesquisadores brasileiros Schumacher e Vital Brazil (2007, p. 64-65) nos apresentam outras mulheres que, de diferentes formas, subverteram a ordem imposta pelo sistema escravista durante o século XIX, mulheres negras, comumente consideradas coadjuvantes, mas partícipes de diversos empreendimentos na construção desse país, tais como a forra Eva Maria do Bonsucesso, em 1811 (RJ), que conseguiu, depois de ter submetido a processo manter na cadeia um agressor; Joana Francisca da Conceição, em 1849 (RJ), que reclamou as autoridades dos altíssimos impostos sobre as atividades de quitandeira; e Sabina Maria da Conceição, em 1854 (BA), que também reclamou do confisco ilegal dos seus produtos e das irregularidades e abusos praticados pelos escravocratas de diferentes camadas sociais.

O reconhecimento da contribuição das mulheres negras na ação transformadora do Brasil em diferentes áreas, como a economia, por exemplo, também se apresenta como forma de romper os silenciamentos históricos, embora saibamos do trabalho forçado a que foram submetidas. As mulheres negras contribuíram sobremaneira com a economia brasileira, desde os primeiros séculos, quando foram compulsoriamente inseridas em terras brasileiras. Sua atuação foi marcante nas feiras e nos mercados em várias regiões do país, visto que suas atividades de comércio variavam em diversas práticas de trabalho, como quitadeiras, vendedoras ambulantes (vendiam tecidos, miudezas, entre outros), amas de leite, lavadeiras, cozinheiras, na roça (principalmente nas plantações e colheitas de café), além de trabalharem na fabricação de farinha, de chapéus e de atuarem na economia doméstica (SCHUMACHER e VITAL BRAZIL, 2007).

Assim, Schumacher e Vital Brazil (2007, p. 61) definem essas mulheres como aquelas que levavam o “mundo na cabeça” e ressaltam sua forte presença e ocupação nos mercados, nas vilas, nas praças e nas ruas, ou seja, as “múltiplas fases do movimento feminino no comércio ambulante⁵²” e o papel que desempenharam na economia brasileira.

Ao longo na nossa história, as mulheres negras brasileiras articularam/articulam as mais variadas formas de resistência para assegurar os restritos direitos conquistados (e, algumas vezes, concedidos) e o propósito de manter a própria existência humana e o direito à

⁵² Aqui a expressão “movimento feminino”, postulada por Schumacher e Vital Brazil, refere-se a um deslocamento no espaço trafegado.

liberdade. Nessa perspectiva, em nosso estudo, tomamos, ainda, como exemplo, a experiência histórica emblemática de Gertrudes Maria (na década de 1820), uma alforriada que, enfrentando os ditames da sociedade escravista brasileira e paraibana, “adquiriu sua carta de alforria condicional – apesar de ter realizado o pagamento de 100 mil réis pelo título [de modo que] só estaria totalmente forra após a morte do seu senhor e senhora” (ROCHA, 2009, p. 265). Gertrudes Maria, “nascida e moradora da Cidade da Parahyba, no início do Oitocentos” (p. 282), determinada a assegurar sua liberdade, toma a iniciativa de acessar a Justiça local para garantir a manutenção do seu “direito” de mulher livre, mesmo travando “uma longa batalha judicial, de 1828 a 1842” (p. 283), quase quinze anos pleiteando sua liberdade.

A iniciativa individual dessa mulher (século XIX) na Paraíba coaduna e se condensa a outras experiências das mulheres negras no Brasil. É nessa direção que Domingues (2009), em seu trabalho historiográfico intitulado “*Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil*”, faz um percurso sobre as formas de inserção e participação das mulheres negras pós-abolição. Entretanto, destaca, que “todos os indicadores sociais evidenciam que as mulheres negras levam desvantagens até mesmo em relação à mulher branca no que diz respeito ao mercado de trabalho, à renda, educação e representação política” (DOMINGUES, 2009, p. 17-18). Logo, esses déficits necessitam de um olhar mais apurado sobre as perspectivas de se melhorarem as condições das mulheres negras brasileiras, não como algo dado do ponto de vista social, cultural e até mesmo racista, mas como uma reparação histórica fundamental, capaz de criar projetos estruturantes para amenizar esses impactos e/ou quiçá, um dia, eliminar essas desvantagens tão perversas que o próprio Estado brasileiro imputou sobre as mulheres negras do nosso país. Assim, não estaria ofertando nada “gratuitamente” (como alguns pensam, debatem e propagam), mas reparando os danos causados em mais de trezentos anos de vigência do sistema escravista, frente à população negra, em particular, com maior impacto sobre essas mulheres, o que ainda perdura até hoje.

É na contramão dessa conjuntura que, no Brasil, as mulheres negras buscaram diferentes formas de se inserir como sujeitos históricos, frente às lutas sociais, principalmente, da ação pelo coletivo, inicialmente atrelada às múltiplas organizações, “associações de diversos tipos: clubes, centros cívicos, grêmios literários e, especialmente, sociedades recreativas e dançantes” (DOMINGUES, 2009, p. 19). E apesar de algumas dessas associações serem hegemônica e majoritariamente coordenadas pelos homens, intencionavam

inserir a população negra no espectro da sociedade brasileira, para que se reconhecesse e se fizesse reconhecer como sujeito partícipe.

Assim, o que se denominou, primeiramente, de Movimento Negro foi se constituindo, a partir desse conjunto de organizações instituídas, em “um conjunto das iniciativas de natureza política (*strictus sensu*), cultural, educacional ou qualquer outro tipo que o negro [e as negras] vem tomando, com o objetivo deliberado de lutar pela população negra” (PINTO, 1993, p. 49 *apud* DOMINGUES, 2009, p. 19) que:

Empreendendo um trabalho social, político e cultural, publicando jornais, organizando palestras, recitando poemas, piqueniques, excursões, bailes, grupos teatrais, desportivos, musicais e outras formas de ação coletiva, as associações das “pessoas de cor” exerceram – ou desejaram exercer – um papel de mobilização e conscientização da população negra, procurando mostrar-lhe o seu valor e os seus direitos de cidadão brasileiro na nova ordem social (DOMINGUES, 2009, p. 19).

Dessa feita, pode-se dizer que as mulheres negras participaram, de alguma forma, no interior dessas organizações, mesmo a denominada *imprensa negra*, “que foi majoritariamente masculina”, definida inclusive em “alusão aos jornais publicados por negros e voltados para tratar de suas questões” (DOMINGUES, 2009, p. 20). Mas é sobremaneira importante ressaltar, neste estudo, três experiências no Brasil sobre as formas de organização das mulheres negras, a exemplo da Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (fundada em 1908 e, segundo o autor, uma das mais antigas do Brasil de que se tem registro), no Rio Grande do Sul; o Grupo das Margaridas e a Sociedade Beneficente Feminina Arte e Culinária, em São Paulo (idem, p. 21), apenas para citar algumas, dentre outras no Brasil a fora.

A partir da participação efetiva de suas lideranças, organizavam-se para discutir não somente o que se pretendia para a população negra em geral, mas também, de algum modo, vislumbrar as particularidades das mulheres negras nesse cenário. Assim, conclamava uma dessas ativistas negras – Benedita Correia Leite – quando da proposta da realização do “Primeiro Congresso da Mocidade Negra do Brasil” (em 1929), que ainda, segundo o autor, mesmo com o esforço da mobilização dessas mulheres, não foi realizado. No entanto, consideramos cabível registrar o desejo e a vontade organizativa dessas mulheres naquele período que, desde outrora, previa em sua “pauta” uma discussão mais ampla sobre a interseção racismo/sexismo em uma dimensão política (idem).

Sou mulher, sou mãe e sou esposa; são essas as razões que me levam a desejar que o Congresso da minha raça seja realizado. Discuti-se em minha

casa sobre os assuntos com respeito à questão racial, porém, eu vejo nesse momento que a influência da mulher é necessária nesse grande movimento [...] Eu vejo que as sociedades da raça a que pertencem vão desvirtuando os grandes sonhos dos idealistas contemporâneos. E assim sendo, eles – os idealistas – nada conseguirão sem a ajuda de uma legião de mulheres negras sensatas, que secun]dem numa confirmação de vontade (*O Clarim d'Alvorada* apud DOMINGUES, 2009, p. 23).

Esse autor, ao longo do seu estudo, ressalta a inserção das mulheres negras naquilo que ele denominou de fases do Movimento Negro, no entanto, não nos adentraremos aos detalhes de todas elas, apenas ao registro dos períodos históricos recortados pelo autor – a *primeira fase, de 1889 a 1937*; a *segunda fase, de 1945-1964*, e a *terceira fase, de 1978 a 2001*. Cada uma dessas fases com suas nuances e inflexões.

Convém enfatizar que, mesmo sob pena de alguns riscos, optamos por destacar a última fase, considerando que é a partir da década de 1980 que o Movimento de Mulheres Negras brasileiras foi se constituindo como entidade organizativa, porquanto buscava sua autonomia frente a outras organizações, inseridas em várias trincheiras de lutas (sindicatos, associações, organizações religiosas negras, pastorais, movimento negro e feminista) e decidiu fortalecer o debate sobre a questão das desigualdades na intersecção sexismo/racismo.

Ressalte-se, todavia, que se percebe a importância da capilaridade na compreensão dos contextos socioeconômicos quando da intersecção entre as relações de gênero, raça/etnia e uma categoria profissional. De tal modo, que se tem o registro histórico de outras experiências sobre a atuação e o posicionamento político-social, por exemplo, no Brasil, de algumas mulheres negras denunciando as condições de desigualdade quando da equação do binômio racismo e sexismo. Aliás, esse foi um tema de debate empreendido pelo Movimento Brasileiro de Mulheres Negras (na década de 1980) frente, inclusive, ao próprio Movimento de Mulheres Feministas (outros movimentos sociais e a sociedade em geral), para que reconheçam que essa articulação (racismo e sexismo) era sobremaneira prejudicial às mulheres negras em todo o país (CARNEIRO, 2011, p.119-122). São elas que disparam o alerta para as desigualdades sociais severas sobre as mulheres negras, aventadas pelo racismo – analfabetismo, pobreza extrema, representações estereotipadas do corpo feminino negro, violências (físicas, simbólicas, psicológicas, entre outras) e ausência de representações políticas efetivas para pautar suas “especificidades” (ROLAND, 2000, p. 237-256). É nesse contexto, “no qual se evidenciam algumas condições de constituição desse novo sujeito

político a partir da compreensão das hierarquias de gênero, raça e classe” (idem, p. 237), que esta pesquisa também está ventilada.

Em 2000, a Articulação de Organização de Mulheres Negras Brasileiras, quando da participação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul, elaborou um documento que trouxe justamente essa pauta, de forma que todos os Estados da Federação brasileira analisaram, avaliaram e reconheceram

[...] o racismo como fonte do colonialismo e da escravidão, a persistência dessas práticas discriminatórias, o caráter determinante que elas têm na pobreza e marginalização social dos afro-latino-americanos e, sobretudo, as múltiplas formas de opressão que a conjugação de racismo com sexismo produz nas mulheres afrodescendentes (CARNEIRO, 2011 p. 120).

O cenário foi sempre de resistência. Ainda hoje, as mulheres negras, organizadas sob todas as formas, buscam romper os “grilhões” do passado e do presente. Por isso, em oposição a esse contexto, procuram subverter a ordem dantes estabelecida como lugares definidos quando das interseccionalidades de gênero, raça/etnia e uma categoria profissional. Assim, atualmente, elas também desenvolvem outras atividades profissionais – de professoras, literatas, juízas, médicas, advogadas, artistas, poetisas, escritoras, arquitetas, jornalistas, historiadoras, entre outras. Portanto, é percorrendo as trilhas da história das mulheres que, neste estudo, ousamos ainda destacar algumas mulheres negras contemporâneas, inseridas no nosso contexto local, que, além de desenvolver suas habilidades e competências profissionais, fortalecem a luta antirracista em vários espaços de atuação. Em 2010, foi realizado, na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, uma homenagem intitulada “Mulheres na luta contra o racismo”⁵³. A atividade foi constituída a partir da confecção de um

⁵³ Essa foi uma atividade/ação realizada pela autora deste estudo, quando esteve à frente da Assessora de Políticas Públicas para Diversidade Humana/Diretoria de Organização Comunitária e Participação Popular/Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Evento realizado para marcar o “Dia Internacional da Mulher” – 08 de março, e o Dia Internacional de Luta contra a Discriminação Racial – 21 de março (primeira etapa). Os nomes foram escolhidos por uma comissão formada por representantes da gestão municipal (Assessora de Políticas Públicas para Diversidade Humana/DIPOP/SEDES/PMJP e Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres – SPPM/PMJP) e por consulta às representantes da Bamidelê – Organização de Mulheres Negras da Paraíba (fundada em 2001). A segunda etapa, no mesmo ano, teve como objetivo marcar o “Mês da Consciência Negra” – 20 de novembro (visibilizando às jovens negras e suas atuações na luta antirracista no nosso Estado).

banner⁵⁴ e de uma “roda de diálogo”, com a presença e a participação da maioria das homenageadas e do público em geral. Dentre elas, destacamos:

Cátia de França – Cantora, compositora e multinstrumentista. Nos anos 60 participou de festivais de música popular. Nas décadas de 70 e 80 lançou vários trabalhos musicais. Em 90 lançou o primeiro CD, "Avatar", composições inspiradas na literatura brasileira – “Quando o Brasil é Epiderme, gigantesco tecido em emoções, cada estado cartilagem, motivo único duma Viagem”. *Vó Mera* – Artesã envolvida com a cultura popular nordestina. O cotidiano do trabalho são fontes de inspiração para suas composições, referente às relações comunitárias. Ciranda e coco de roda são cantatas de “Vó Mera e seus Netinhos” – “Negro merece amor, negro merece respeito, Vamos acabar com esse bicho chamado preconceito”. *Paula Frassinete* – Pós-Graduada em Zoologia/UFPB e ativista pela preservação do meio ambiente. Vereadora da Capital, em 2004-2008. Militante do Movimento Negro de João Pessoa, sempre empreendeu diversas manifestações contra o racismo e pela efetivação dos Direitos Humanos – “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar”. *Josefa Maria* – Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Sua história se configura pela perseverança e coragem. Ativista pelos Direitos Humanos, principalmente, pela promoção da igualdade racial – “Força de vontade é insuficiente quando não se tem oportunidade, apoio e incentivo das instituições e das pessoas que nos cercam” [Josefa foi estudante do mestrado de Literatura Africana de Língua Portuguesa/ UFPB, mas não concluiu por opção da mesma]. *Mirian Aquino* – Professora, doutora em Educação/UFPB, contribuindo no seu espaço de trabalho com (re)constituição da memória e visibilidade da população negra. Sua atuação docente é caracterizada pela educação das relações étnico-raciais e no enfrentamento ao racismo – “Para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar podem ser ensinadas a amar” – (Nelson Mandela). *Tutu Carvalho* – Graduada em História/UFPB, educadora popular e ativista do Movimento Negro/João Pessoa. Empreende em diferentes espaços sociais experiências, vivências e expressões de cantos, ritmos e movimentos afrobrasileiros na perspectiva da afirmação da identidade negra brasileira – “Só em espiral a girar mulher afrodescendente encontrou o seu lugar”. *Joseane Silva* – Artesã e agente comunitária de saúde. Atuando na integração do grupo de mulheres da comunidade. Presidente da Associação Quilombola de Paratibe vem lutando pela regularização das terras quilombolas, e pelo reconhecimento da identidade negra local – “Estamos lutando junto ao INCRA pela regularização das terras quilombolas”. *Socorro Pimentel* – Psicóloga, mestre em Educação/UFPB. Sua trajetória é de militância no movimento social e sindical. Especialmente no movimento negro, onde atua abordando a temática de gênero e raça, na perspectiva da afirmação identitária da mulher negra – “Assumir e vivenciar-se mulher negra na sociedade brasileira significa a anulação e mutilação do meu eu. Rebelando-se contra o machismo, o racismo e todas as formas de preconceitos para afirmação identitária” (CAVALCANTE, 2010).

⁵⁴ Trazendo uma breve apresentação da trajetória de vida das homenageadas, das quais, inclusive, tiveram ainda a oportunidade de deixar registrada uma mensagem sobre a luta contra o racismo na Paraíba.

De acordo com Silveira (2007), essas questões podem ser pensadas em uma perspectiva de “desterritorialização”, ou seja, de se removerem as camadas estratificadas e, ao mesmo tempo, reestruturar-se em novas camadas, “desterritorializando” o lugar da mulher (negra), antes considerada objeto passivo e submisso nas “grandes narrativas” históricas, e não, sujeito protagonista de seus feitos e tramas (individuais e coletivas).

Nessa direção, entendemos que, ao revisitar a trajetória da professora Adélia de França, entrecruzando com as experiências de outras mulheres negras (e não negras), estamos perfazendo um caminho na reconstituição de outras memórias, revisando, inclusive, a historiografia, e nela descobrindo outras interpretações do passado, uma vez que nos propomos deliberar elementos sobre o debate acerca do lugar social e cultural em que as mulheres negras foram historicamente inseridas. Assim, procuramos demonstrar como a historiografia contemporânea tem proposto uma releitura das experiências históricas, através das suas memórias, memórias das mulheres, especialmente as negras – caso deste estudo, àquelas que, porventura, ainda se encontram esquecidas, invisibilizadas.

E parece que o “destino prescrito” para o conjunto das mulheres negras foi o de invisibilidade, de resistência absoluta ao sítio dos significantes e significados. Carregamos uma lamentável história de empréstimos, de concessões de nomes, já que os nomes ancestrais da cadeia simbólica que nos posiciona identitariamente foram obliterados do nosso currículo (CARNEIRO, 2004, p. 287). [grifos nossos]

Recorremos aqui, portanto, ao conceito de *experiência* a partir da reflexão de Thompson (1987), quando nos leva a pensar como um “fazer-se” histórico, um “autofazer-se”, que se dá no cotidiano das pessoas comuns, dos homens e das mulheres. Nesse sentido, escrever, registrar, (re)nomear a professora Adélia de França, em sua trajetória profissional, e percebê-la como sujeito histórico e social, faz-nos levar em conta suas experiências individuais e coletivas, que se desenrolam no processo histórico, sobretudo no campo da história da educação e na perspectiva da cultura historiográfica, como um território que é atravessado pela constituição de uma cultura escolar que também se desenrola em um fazer cotidiano e pedagógico, através das práticas escolares (processos de ensinar e aprender) e de seus dispositivos organizacionais, na forma como se estrutura para seu funcionamento, um conjunto de práticas que não só permitem como também abrem caminhos possíveis tanto para a transmissão quanto para a construção dos saberes, das normas e das práticas (JULIA, 2001, p. 10).

Com base, ainda, nos estudos de Thompson (1998), por exemplo, propõe uma releitura da teoria marxista da história, quando critica a visão ortodoxa de alguns historiadores ditos marxistas que, de certo modo, procedem à negação dos sujeitos e supervalorizam as estruturas. No que se refere à relação entre classe – como força de trabalho e instrumento de produção – e produção – como meio mantenedor do sistema capitalista. Uma vez que, quase inevitavelmente, os indivíduos sofrem grande impacto frente aos processos produtivos geradores de capital de uma determinada sociedade, estamos falando dos impactos na própria subjetividade dos sujeitos e o campo de atuação da docência como um lugar que, possivelmente e de maneira alguma, estará fora dessas questões. Sua crítica também versa em torno de como os “historiadores da economia” tendem a negar a participação ativa e pró-ativa desses sujeitos históricos e sociais, de forma a privilegiar as estruturas e “silenciar” os sujeitos.

Na discussão entre a tríade cultura – educação – costume, Thompson⁵⁵ (1998, p. 13-24) adentra outro importante aspecto dessas inflexões no processo de aprendizagem pela “transmissão entre gerações” (p. 17), que conflui com a transmissão de experiências sociais e comuns, como elementos que estão em constantes mudanças: “considerando a educação formal, como esse motor da aceleração (e do distanciamento) cultural” (p. 18), sem, contudo, deixar de lado as estratégias de resistências culturais para (re)afirmar as identidades individuais e coletivas como identidades que se alternam em seus processo históricos.

Por isso, Thompson (1998, p. 14-15) aponta ainda uma aproximação do diálogo entre a cultura e a educação, revelada através dos costumes, que se apresentam, por sua vez, como algo que é construído socialmente e adquirido (e absorvido), introduzido ao longo da vida no cotidiano dos sujeitos (um sentido mesmo de educação como algo apreendido), que também se reflete, em certa medida, a respeito da condução e da “disciplinarização dos corpos” apenas como elemento do processo de produção capitalista, na tentativa de justificar a naturalização e a necessidade de que existam determinadas desigualdades/diferenças. Assim como das desigualdades entre homens e mulheres, entre as relações de gênero na sociedade contemporânea, e de uma condição étnico-racial e/ou de uma categoria profissional.

⁵⁵ Apesar de não se constituir diretamente como um historiador da educação (no sentido mais específico da palavra), sua produção tanto no campo da teoria, quanto da metodologia da pesquisa histórica, inscreve-se como relevante contribuição para o estudo da História da Educação.

O mesmo autor (2001, p. 185-201) faz uma crítica ao alijamento das histórias das “gentes comuns”, em favorecimento da retórica de uma “história oficialmente correta” (p. 185), e ressalta a importância de uma abordagem historiográfica, pensando o contexto regional para se compreenderem determinados processos históricos, sobretudo, na perspectiva de se preencherem os espaços vazios (p. 186). Também propõe, em seus estudos, que se pense sobre as “interpenetrações mútuas” na pesquisa para a elaboração e a produção do conhecimento histórico, no campo das ciências, considerando as peculiaridades subjacentes e inteligíveis a cada uma delas. Assim, afirma que, “por meio dela, o historiador encontra novos problemas para pesquisa na produção sociológica contemporânea, ou novos modos de abraçar velhos problemas” (p. 191). Vislumbra as “potencialidades da história social” (p.198) sobre a “resistência intelectual e oficial” (idem) nos processos conflitantes quanto aos registros da “história vista de baixo”.

Os diálogos e os contornos da História Social e a “história vista de baixo” empreendidos neste estudo estão assentados nas questões conceituais subjacentes oriundas das novas abordagens e rumos historiográficos no campo da produção do conhecimento, pensado, inclusive, através das aberturas e de suas inflexões epistemológicas, como dito no primeiro capítulo.

A elaboração teórico-conceitual dessas novas e de outras abordagens, no campo da História surge, no Brasil, com mais intensidade, a partir da segunda metade do século XX, em direção a um repensar constante das possibilidades e dos modos do fazer da prática historiográfica que, neste estudo, licencia-nos a fazer um convite à reflexão em torno dessas reelaborações do paradigma historiográfico, que tem proporcionado diversos debates e criado condições para esse renovar-se da história-conhecimento. Esse panorama ressalta o importante impacto exercido pelos Annales na História e historiografia francesa, que se estendeu ao diálogo com a historiografia inglesa, especialmente por causa do distanciamento e das concepções opostas da História Econômica com a História Social (HOBSBAWM, 1998a).

No campo da historiografia, esse “sintoma” do novo, segundo Burke (1992, p. 10), chama a atenção para o fato de que “a nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional”, o que indica que, passado o tempo, podemos suscitar reflexões em torno desse conceito de tradição historiográfica, que mudou de feição a partir da Revista dos Annales, por exemplo, que emerge, ainda na década de vinte do século

passado, com o propósito de redimensionar a ideia de sujeito histórico e de narrativa, de prática cultural e social, ancoradas sobre as possibilidades de se pensar a escrita da história e a construção do conhecimento histórico, por meio de intercâmbios epistemológicos e métodos historiográficos, inclusive, percorrendo e perscrutando as trilhas na constituição de um campo epistemológico sobre e para a História das Mulheres e um olhar voltado para as produções historiográficas sobre as mulheres negras do e no Brasil. Nessa perspectiva, perscrutando outros campos de investigação, que não somente da maioria das pesquisas sobre a contribuição de professoras, escritoras, poetisas e literatas, no campo da História da Educação na Paraíba, durante o século XX, que versam, por exemplo, em torno de algumas mulheres que eram oriundas das classes abastadas do nosso Estado, elas eram filhas de barões, coronéis, famílias nobres, tradicionais famílias de proprietários rurais, altos funcionários do Estado, entre outras (MACHADO, 2009; 2011).

Essas aberturas são marcadas, como projeto historiográfico, especialmente, a partir dos anos 1970, quando do lançamento da obra “*Fazer a História*”, composta pela trilogia coordenada por Le Goff (1976), que propunha “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos sujeitos”⁵⁶.

É possível, ainda, com brevidade, pontuar a contribuição da historiografia francesa na abertura e na rizomatização do campo da História no século XX, que vai desde as possibilidades de se escrever uma nova história política, passando pela econômica, das mentalidades e cultural, para citar algumas possibilidades, e que, como fazer historiográfico, é marcado pelos constantes diálogos entre as constelações conceituais e os diversos campos de saber, um exercício de deslocamento de fronteiras marcado por uma prática inter/transdisciplinar⁵⁷. Essa dinâmica do modo de fazer da historiografia nos coloca diante de perspectivas múltiplas e que, não de formas opostas, promovem fazeres historiográficos diversos capazes de dialogar com diferentes realidades socioculturais e históricas.

Portanto, foi seguindo as trilhas dessa escrita da história que registramos nossas inquietações (ainda que de forma otimista), na busca por investigar, delinear e mapear as incontáveis contribuições protagonizadas pelas mulheres negras do Brasil, em sua *arte de fazer* do comum também o extraordinário. Assim, procuramos investigar esse campo de

⁵⁶ Demarcando de forma muito clara as intenções dos historiadores reunidos naquilo que passou a ser conhecido como o Movimento dos Annales.

⁵⁷ Para Burke (1997), a Revista Annales traz como pressuposto uma significativa colaboração interdisciplinar. Ou seja, um diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como: a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística e a Antropologia social, entre outras.

estudo, no que diz respeito ao mapeamento da produção de outras autoras e autores, apontando suas contribuições, na perspectiva de que, em um futuro próximo, possamos vislumbrar uma História das Mulheres Negras no Brasil como território historiográfico consolidado. No entanto, sem deixar de registrar os vários e diversos olhares sobre suas próprias realidades e apresentar, de algum modo, ainda que com brevidade, as protagonistas de uma herança extremamente obtusa e dolorosa:

[...] testemunhas, sobreviventes dessa História em que **uma raça e um sexo condenados compõem uma unidade que aprisiona o corpo feminino negro** deslocando-o para o domínio do não-ser. Antítese do ser hegemônico, os homens brancos; antítese do ideal feminino, as mulheres brancas (CARNEIRO, *apud* SCHUMACHER e VITAL BRAZIL, 2007). [grifos nossos]

Na trilha da produção de pesquisas⁵⁸ voltadas para a construção de um território historiográfico concernente à história das mulheres negras no Brasil, consideramos igualmente “um passo importante [como] o aprofundamento da reflexão das bases teóricas e a reinterpretação sobre as questões raciais e de gênero na área de pesquisa” (RIBEIRO, 2004, p. 87-88).

De igual maneira, buscam a visibilidade para as mulheres negras, que promovem releituras constantes na narrativa histórica sobre essas intersecções de gênero, raça/etnia, também como forma de compreendermos determinados processos discursivos, no que diz respeito a uma não aceitação de práticas antirracistas e antissexistas em várias esferas do cotidiano que, de algum modo, refletem na sociabilidade dos indivíduos e corroboram com suas práticas discriminatórias no espectro da própria sociedade, seja na “perpetuação do machismo [ou] e do racismo” (idem, p.89) contemporâneo ou à “moda antiga”. Dessa feita, “são muitos os estigmas em relação às mulheres negras, destacando-se os de objeto sexual, serviçal e subserviente” (idem), só para citar alguns, grosseiros estigmas, infelizmente ainda presentes no nosso imaginário consciente/inconsciente, individual e coletivo, no seio da sociedade, dos quais inclusive, ainda precisamos aniquilá-los do nosso cotidiano.

⁵⁸ Para saber mais, consultar: Giacomini (1988); Silva (2009b); Rocha (2009); Domingues (2009); Fonseca (2006); entre outras e outros.

3. AS MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA FEMININA: UM ITINERÁRIO (IN)VISIBILIZADO

Neste capítulo, historicizamos, de forma mais geral, ainda que de modo breve, os estudos sobre a História da Educação no Brasil e na Paraíba, e pontuamos algumas abordagens historiográficas que têm abrigado pesquisas, cujos objetos se inscrevem na experiência e nas memórias da docência feminina, buscando intertextos de autores e autoras que têm contribuído para visibilizar tais experiências há muito desconsideradas por determinadas modalidades historiográficas.

A docência feminina tem se configurado como um objeto de estudo que, em grande medida, tem sua epistemologia perpassada pelo acionamento das memórias sobre as professoras, metodologicamente instrumentalizadas pela utilização da oralidade como fonte historiográfica, assim como pela representação de suas práticas docentes, investigadas indiciariamente em suas trajetórias de vida, que acabaram, muitas vezes, deixando um legado em relação às próprias culturas escolares frente aos processos de escolarização.

Na perspectiva de ser mais uma tessitura nessa colcha de retalhos, este trabalho traz o esforço de contribuir para promover a visibilidade das experiências e contribuições da docência feminina, no que se refere à escrita de suas histórias, que aqui carregam a marca da história local (BARBOSA, 2005; 2006), porquanto é com a historiografia paraibana que procuramos contribuir através do exercício de pesquisa, que buscou conceber tal experiência, com a revisita ao passado e à prática docente da professora Adélia de França, por meio da qual procuramos representar esses elementos, agora também marcados pela “questão da negritude”, para refletir sobre como tal condição incidia na dinâmica das suas atividades docentes, de forma particular, e que significados teriam ser uma professora negra na Paraíba, de modo mais geral.

A revisita a essas memórias tem estado atrelada à consolidação de um campo de pesquisa acadêmica ligado à História da Educação que, devido a sua fertilidade, tem criado espaços de debates como fóruns em congressos nacionais e internacionais e simpósios, a exemplo do Congresso Brasileiro de História da Educação, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE – e do simpósio sobre História da Educação no âmbito da ANPUH – Associação Nacional de História, os quais, entre outros, têm contribuído

sobremaneira para promover o debate acerca de tais questões e passam também por problematizações que procuram dar conta dos entrelaçamentos com os debates sobre culturas escolares, profissão docente, relações de gênero e étnico-raciais, entre tantas outras.

No âmbito da historiografia, acompanhando a consolidação do projeto historiográfico capitaneado pelos Annales, especialmente a partir da década de 1960, em sua terceira geração, a da “Nova História”, dá-se também, no Brasil, a assimilação dessa cultura historiográfica que se propõe inovadora, especialmente pelas possibilidades que apresenta de introduzir-se no fazer histórico o “protagonismo” de novos sujeitos e novos objetos, no escopo reflexivo que dá conta também de problematizar o papel social inerente ao ofício do historiador(a), que perpassa pela compreensão de que seu discurso é, em grande medida, um discurso de identidade. Isso significa que a escrita da história está inserida em um processo responsável por construir, legitimar e desconstruir realidades, lugares e identidades sociais (BOUTIER e JULIA, 1998).

No bojo dos debates abrigados pelos Annales, as pesquisas no campo dos estudos de História e Historiografia da Educação no Brasil também se ampliaram em um movimento multifacetado e plural, inter/multi/transdisciplinar, que vão desde a constituição histórica dessa área do conhecimento até as análises das mais variadas vertentes, tais como: a História da Educação e sua relação com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB – tido como lugar e canal de difusão das obras e dos autores que pensaram, interpretaram e escreveram sobre a História do Brasil, e os protocolos da educação e da cultura brasileira, dentre os quais se destaca Fernando de Azevedo, em *A Cultura Brasileira: introdução sobre os estudos da cultura no Brasil* (1943); a história da educação e os tratados para instituição do ensino público primário no país – criação das Escolas Normais (formação de professores e professoras e as formas de transmissão desses saberes, os métodos pedagógicos e as práticas escolares); por fim, as mesas de debates sobre essas produções e pesquisas, particularmente, nos campos da História da Educação no Brasil, como um território autônomo de investigação (VIDAL e FARIA FILHO, 2005; BOUTIER e JULIA, 1998).

É nesse sentido que consideramos a relevância de perfazer alguns caminhos, com o intuito de delinear um panorama histórico e historiográfico da trajetória educacional da população negra no Brasil, evidentemente, sem pretensão de considerá-los suficientes para registrar os diferentes percursos que levaram negras e negros a buscarem a escolarização para além das senzalas e, de algum modo, sentarem-se nos bancos escolares nas salas de aula, seja

de caráter formal (instituída oficialmente pela esfera pública) ou informal⁵⁹ (de caráter extraescolar).

3.1 Entre caminhos e atalhos: (i)mobilidade da população negra no acesso à escolarização no Brasil – um panorama histórico

No Brasil, os antecedentes históricos sobre as políticas institucionais de exclusão do processo de escolarização da população negra demonstram que o Estado brasileiro, nos diversos sistemas de governo, obliterou, por meio de legislações específicas, instituindo leis reguladoras que deliberavam sobre forma de decretos para obstaculizar o acesso de afro-brasileiros(as) ao “sistema” de educação do país.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que **nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e as previsões de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores**. O Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, estabelecia que negros só podiam estudar no período noturno e **diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população ao bancos escolares** (BRASIL, 2004, p. 7). [grifos nossos]

Os registros de que se tem notícia sobre as experiências do processo de ensino da população negra na Colônia, por exemplo, surgem nas primeiras décadas do século XVIII, quando as jovens negras passaram (por meio de ensino livre⁶⁰) a ser admitidas em instituições antes destinadas exclusivamente às jovens brancas, e aquele já se apresentava como o lugar de aprender “boas maneiras”, prendas domésticas e a seguir a religião, através dos ensinamentos de catequização (SCHUMACHER e VITAL BRAZIL, 2007, p. 211-212).

O processo de escolarização e de acesso à educação da população, de forma geral, em vários momentos da história do país, foi por vezes uma luta silenciosa, que envolveu diversos aspectos – a questão econômica (desfavorecimento de recursos financeiros), a categoria social (traduzida no status, lugar que cada indivíduo ocupava na sociedade), o gênero (restrições à educação das mulheres), a condição étnica (negros e negras à margem da sociedade, que não eram considerados cidadãos e cidadãs). Entretanto, sob a égide da legislação do país, no

⁵⁹ Nesse sentido, considerando-se as diversas experiências da população negra no Brasil para conseguir o acesso às primeiras letras, fora dos espaços escolares institucionalizados oficialmente pelo Estado.

⁶⁰ Estabelecimentos de ensino criados e mantidos por particulares.

tocante aos afrodescentes, os caminhos não se confluíram tão facilmente, porque a luta foi bem mais dispendiosa. Assim, algumas mulheres negras e homens romperam e subverteram a ordem estabelecida para, no mínimo, terem o acesso às primeiras letras, quando outras experiências também demonstram a busca até mesmo por diversos mecanismos de introduzir suas filhas e filhos no “mundo” da escolarização, para lhes garantir o direito à instrução primária e ao Ensino Normal (profissionalização – a formação de professores e professoras, nessa modalidade de ensino), que ocorre a partir das primeiras décadas do século XIX, nas diversas regiões do país, a exemplo de Niterói (1835), Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Pará (1939), Santa Catarina (1843), São Paulo (1846), Goiás (1852/1882), Sergipe (1870), Piauí (1884) e Paraíba (1886) (CURY, 2012; OLIVEIRA, 2003).

Muitos foram os obstáculos contra a mobilidade social da população negra, que perpassou, sobremaneira, pelo acesso à educação. Entretanto, também foram diversos os caminhos e atalhos trilhados por eles/elas para conseguirem acessar as formas de aquisição de saberes, nesse caso, entendido como um conjunto de práticas didático-pedagógicas que se dá através da relação ensino-aprendizagem. As (i)mobilidades, ao longo do processo histórico, não foram suficientes para barrar a ascensão de negros(as) nas formas de apropriação do saber escolar tampouco para alargar o acesso à escolarização.

Um relato registrado em 19 de julho de 1882, protagonizado pela professora alemã, Ina Von Bizner, que assinava suas cartas com o pseudônimo de Ulla, uma estrangeira que “veio lecionar língua e música em várias fazendas do Rio de Janeiro e São Paulo no período de 1881 a 1884” (CUNHA, 1999, p. 76), em uma de suas cartas, apresenta-nos a inoperância de uma das leis emancipatórias daquele período, que tinham como prerrogativa assegurar à escolarização da população negra liberta, notadamente, as crianças negras, nascidas sob a tutela da Lei do Ventre Livre (em 1871), em que os senhores(as) de escravo(as) deveriam arcar com os custos na manutenção da instrução primária escolar para os filhos e filhas dos seus cativos. No entanto, como bem enfatiza a professora, a determinação prescrita na lei não era sequer acatada.

A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e a escrever todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior, não há mestres-escolas rurais como nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar vinte a cinquenta animais para levar os pretinhos à vila mais próxima geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa

meninada!... Essas questões apresentam diversas soluções, mas o fato é que ninguém aqui faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livre, mas crescem sem instrução e no futuro estarão no mesmo nível dos selvagens, sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem esse ou aquele trabalho material. Se já estão livres, por que fazer despesas com eles, desperdiçar o dinheiro com quem não dará lucro? (Ulla, 1882 *apud* CUNHA, 1999, p. 74-75).

Dessa feita, apesar de os senhores(as) de escravos(as), explicitamente, burlarem a lei⁶¹ (de alguma forma consentida pelo Estado ou mesmo quando ela não existia), esse fato não foi suficiente (embora com seus efeitos maléficos) para que a população negra deixasse de se “aventurar” em busca de instrução escolar ou extraescolar.

Schumacher e Vital Brazil (2007, p. 212-213) aludem que o ingresso aos meios de instrução e escolarização era feito das mais variadas maneiras, a saber: na forma de pagamento (serviços educacionais), oferecido por particulares; na forma de transgressão de condutas normativas conjugais (concubinatos de ex-escravas com homens brancos abastados ou não); iniciativas rebeldes (instalação de escolas informais nos territórios quilombolas para prática da leitura e da escrita); nas formas de aprender a ler e a escrever árabe para ‘leituras sagradas’ (umas das características dos membros da Revolta dos Malês⁶² em 1835); pela iniciativa das associações⁶³, instituições criadas e coordenadas (pelas denominadas “pessoas de cor”), que se empenhavam no enfrentamento contra a escravidão da população negra (a exemplo do Clube dos Libertos contra a Escravidão, em 1882) ou pelo funcionamento de colégios especializados no ensino de jovens negras (como o Colégio Perseverança, fundado em 1859)⁶⁴.

Gonçalves (2011, p. 325-346), igualmente, ressalta as formas pelas quais a população negra brasileira foi relegada, do abandono à tutela de instituições mantidas pelo governo para

⁶¹ No material que pesquisamos para elaborar este estudo, não detectamos uma legislação específica na Paraíba sobre a proibição de estudantes negros nas Escolas Normais (modalidade de ensino instituída no final do século XIX). No entanto, acredita-se que, possivelmente, não existia uma proibição institucionalmente oficializada, mas que certamente estavam subjacentes nas práticas e posturas do cotidiano escolar.

⁶² Essa revolta foi um movimento político de base religiosa islâmica, protagonizada por escravos africanos de origem nagô. O levante negro reclamava a escravidão urbana e rural dos cativos africanos na Bahia no século XIX.

⁶³ Sobre outras formas do processo de instrução da população negra na cultura escrita, consultar a Dissertação de Mestrado em Educação no PPGE/UFPB de Itacir Marques da Luz (2009). *Compassos e letrados: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860)*, que traz uma abordagem regional em uma experiência para além do eixo sul-sudeste.

⁶⁴ O Colégio Perseverança era uma instituição escolar fundada e administrada por uma família negra chamada ‘Família Cezarino’ em Campinas – São Paulo, e que tinha à frente Balbina Cezarino, Bernadina Cezarino e Amância Cezarino. Era uma escola de primeiras letras, em cujo currículo trazia o estudo de aritmética, gramática nacional, língua francesa, geografia, música, piano e prendas domésticas (SCHUMACHER e VITAL BRAZIL, 2007, p. 212).

“cuidar” das crianças negras livres e da sua educação, a partir das prescrições estabelecidas em lei e das diferentes iniciativas voltadas para educação dos adultos e suas experiências no processo de escolarização – cursos noturnos. Nesse caso,

criaram-se cursos noturnos, pelo Decreto 7.031 de 6 de setembro de 1878. No ano seguinte, a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho completava o projeto educacional do Império: instituía a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminava a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas. Há registro de que em algumas províncias os escravos não só eram incentivados a frequentar aulas noturnas como de fato as frequentavam. Os cursos poderiam ser criados ou por decisão dos poderes públicos ou por particulares, incluindo associações e/ou entidades literárias e políticas (GONÇALVES, 2011, p. 327).

Ressalte-se, entretanto, que, apesar da determinação do Decreto 7.031, de 6 de setembro de 1878, do incentivo para se frequentarem as aulas e das iniciativas da esfera pública, sobretudo, do setor privado, Gonçalves (2011, p. 327) chama a atenção para refletirmos sobre algumas ponderações, considerando que “o fato de existirem iniciativas com vistas à inclusão dos escravos e dos negros livres em cursos de instrução primária e profissional, não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal”, porque as estratégias utilizadas pelas elites dominantes para o adensamento da imobilidade da população negra, naquele período, ainda era deveras conflitante com a perspectiva da própria legislação e da “mentalidade escravista” (idem), o que estava garantido na lei, mas não fazia parte das práticas comuns. Por isso, presumimos que os(as) poucos negros(as) que, provavelmente, frequentavam as aulas noturnas não perdiam tempo em aprender as primeiras letras, o que certamente era privilégio de poucos.

Fato é que o processo de ensino das primeiras letras, o acesso à escolarização da população negra, tanto na Colônia, no Império quanto no início da República (nas primeiras décadas do século XX), ocorreram a partir das mais variadas e distintas modalidades de ensino: formais, informais, aulas noturnas, cursos profissionalizantes, iniciativas particulares, como exemplo da “Escola para meninos pretos e pardos”, que acolhia meninos negros livres relegados pelo *sistema escravocrata* (em seu conjunto de práticas institucionalizadas ou “mentalizadas” no campo político, econômico, social, cultural e educacional), uma iniciativa de um mestre-escola que se autocalificava como “preto”, almejava a escolarização

qualificada desses meninos para que eles pudessem, de algum modo, sobrepujar as amarras da imobilidade social imputada à população negra do país (SILVA, 2000c)⁶⁵.

Em outras experiências e realidades do Brasil, ainda no século XIX, do ponto de vista da tutela do Estado, como no caso da Província de Pernambuco, tem-se o registro da fundação e o funcionamento de uma Colônia Orfanológica – denominada Isabel (no período entre 1874 e 1889), que era coordenada por religiosos, mantida e subvencionada pelo Governo da Província, destinada a recolher meninos negros, índios, órfãos e brancos pobres (ARANTES, 2005)⁶⁶.

A Colônia Isabel, como é nominada pela autora, tinha como objetivo corrigir as práticas e posturas dos egressos, ou seja, como se comportavam perante a sociedade, mas também acolhiam os desfavorecidos, de modo que tinha como missão intervir na educação desses meninos para devolvê-los à sociedade. O fato é que a metodologia aplicada previa *recompensas* (para os mais “ajustados” ao sistema de ensino e aprendizagem) e *punições* (para aqueles que não se “enquadravam” nas regras). Assim, a autora define essa instituição, sob o estigma da ordem e da disciplina severa, um regime efetivamente austero e disciplinador, mas tido como “uma possibilidade de recolhimento e instrução para órfãos, ingênuos, libertos e índios, grupos desfavorecidos da sociedade da época para torná-los úteis a si e à sociedade, preparando-os para o trabalho na agricultura, na indústria e no comércio” (ARANTES, 2005, p. 9).

Essa instituição desempenhava uma espécie de papel de “escola profissionalizante”, uma vez que “o ensino oferecido na instituição era dividido em aulas e oficinas. Nas aulas, ensinavam-se os conteúdos morais, religiosos e os conteúdos voltados para a leitura, a escrita e para a matemática” (idem). Nas oficinas, as aulas práticas eram desenvolvidas para prepará-los para ofícios especializados, um conhecimento prático, por meio do qual os colonos pudessem retornar à sociedade e aptos a ingressar no mercado de trabalho em vários setores, conforme suas exigências (idem).

A instituição era a grande avalizadora do rumo que cada um poderia tomar, deste modo, “o destino dos colonos dependia do comportamento apresentado por eles no interior da instituição. Para os disciplinados, buscava-se garantir o direito de concluir uma educação

⁶⁵ Para saber mais, ler Silva (2000).

⁶⁶ Para saber mais, ler Arantes (2005).

voltada para a agricultura e uma possível colocação no mercado de trabalho” (idem). Porém, “para os incorrigíveis, a expulsão. Nesse caso, se os parentes não se manifestassem contra a medida tomada, os meninos seriam encaminhados para as instituições da Marinha ou do Exército” (idem), como forma de castigo.

Aliás, fato muito comum na época, quando muitos meninos e meninas negras, por exemplo, eram deixados nas “Casas de Rodas”⁶⁷ e, atingindo certa idade estabelecida por essas instituições, deveriam tomar outro destino (quando acolhidos por famílias adotivas), caso contrário, quando não existia essa possibilidade, os meninos eram geralmente encaminhados “ao Arsenal da Marinha e as meninas ao Recolhimento das Órfãs” (CUNHA, 1999, p. 82), nesse caso, como alternativa última do Estado para “cuidar” dos renegados da sociedade.

3.2 (In)visibilidade de professoras negras e/ou embraquecimento do saber?

Trazemos essa questão, a princípio, abordando algumas inflexões sobre as formas de feminilização do Magistério e das condições de gestão das instituições de ensino, partindo da análise nas décadas iniciais do século XIX, no Brasil e, posteriormente, nos primeiros anos do século XX, fazendo algumas breves considerações que, neste estudo, não poderíamos deixar de registrar, uma análise que, possivelmente, concorda com outras reflexões já desenvolvidas nessa direção, no entanto, não pretendemos nos estender.

A primeira questão diz respeito à Lei de 15 de outubro de 1827, em que, sob a pena do imperador, foi instituído o ensino primário, nas escolas de primeiras letras, subvencionado pelo governo. No entanto, temos uma disparidade na formação profissional e escolar dos egressos, tanto dos candidatos e das candidatas à prática docente (Ensino Normal), quanto da educação dos alunos e das alunas (ensino básico).

⁶⁷ Eram instituições mantidas pela Igreja, que acolhiam crianças enjeitadas, muitas delas por suas mães escravas que, almejando a liberdade de suas filhas e filhos, optavam por essa estratégia; outras vezes, por serem filhos e filhas bastardos. A Casa de Roda enviava as crianças que conseguiam sobreviver na pensão mantida pela Santa Casa, onde somente poderiam permanecer até os sete anos de idade. Assim, eram entregues à Marinha ou ao Exército, no caso dos meninos; e as meninas, como já dito, a outra instituição destinada somente para elas. Fato é que, diante de tudo isso, as crianças negras deveriam prestar sete anos de serviços gratuitos para pagar moradia e alimentação, até os quatorze anos. A partir dessa idade, poderiam ter uma remuneração própria (CUNHA, 1999, p-80-84).

Nos artigos sexto e treze da referida lei, estavam definidos o currículo para os professores do sexo masculino e as aspirantes ao Magistério, respectivamente. De modo que a diferenciação, desde já, restringia um currículo com igual conteúdo para ambos os sexos. Vejamos:

Art. VI – Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos: preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Art. XIII – As mestras, além de declarado no artigo VI, **com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução de aritmética só as quatro operações**, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica, e serão nomeadas pelos presidentes de Conselhos, aquelas mulheres que, sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos, nos exames feitos na forma do artigo 7º (Lei de 15 de outubro de 1827 do 6º ano da Independência e do Império *apud* MELLO, 1996, p. 37). [grifos nossos]

A partir dessa legislação em âmbito nacional, verificamos que a desigualdade de oportunidades entre os gêneros, no campo da educação, de uma forma geral, bem como no interior da cultura escolar, compreendida como “o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem [e pensam] a escola” (FARIA FILHO, 2005, p. 245), esse procedimento de construção se apresentou com deveras discrepância. Grosso modo, poderíamos dizer “dois pesos e duas medidas”. Nessa perspectiva, a lei surge como “ordenamento jurídico e como prática ordenadora das relações sociais e da cultura escolar” (FARIA FILHO, 2005, p. 250-251).

O conteúdo destinado às meninas previa supressão das noções básicas e/ou gerais de geometria, bem como limitação à instrução de aritmética. Só era permitida a aprendizagem das quatro operações. Assim, constatamos a definição de um currículo em que determinados conhecimentos e práticas educativas deveriam ser subtraídos em detrimento do gênero feminino.

A segunda questão refere-se à gerência das instituições de ensino (dentre elas, também, as Escolas Normais), que eram regidas pelo comando exclusivo dos homens. Nela, as mulheres eram destituídas da condição de administração de cargos diretores por se considerar certa “inferioridade” de suas habilidades e competências profissionais, frente às funções de chefia. Portanto, “as aulas podem [poderiam] ser regidas por homens ou mulheres. Mas a suprema direção do estabelecimento deve ser confiada a um homem: bem entendido de

conhecimentos especiais e dedicados à instrução” (OLIVEIRA, 2003, p. 215). Essa condução era considerada mais “adequada” ao gênero masculino, por “[...] ser esse cargo mais próprio ao homem que da mulher” (idem).

Nesse sentido, trazemos uma reflexão para leitoras e leitores: será que as mulheres daquela época não tinham igual competência de gerenciar essas instituições de ensino com os mesmo rigores compelidos aos homens? Essa indagação não pretende bipolarizar um debate, no sentido de estabelecer quem tem mais competência ou não, mas pensar sobre os papéis historicamente e culturalmente constituídos para mulheres e homens no espectro da sociedade.

Para corroborar essa reflexão, pensemos, pois, que a justificativa não é tão desconhecida para nós – a da fragilidade e da incapacidade – que estão explícitas nos discursos e nas práticas oficialmente institucionalizadas “[...] à mulher faltam a energia e a gravidade pedida pelo emprego, os trabalhos desse devem exigir uma atividade se não impossível extremamente difícil para o sexo frágil” (OLIVEIRA, 2003, p. 15). É a partir dessas construções sociais e culturais sobre uma possível ausência de comando necessário ao gênero feminino, que essas ideias vão se sedimentando na sociedade e obliterando as mulheres dos espaços públicos que exigem mais exposição social.

Assim como em outras experiências no Brasil afora, na Paraíba, também não foi diferente, porquanto a maioria das instituições de ensino, naquela época, eram dirigidas por homens (Liceu Paraibano, Diretoria de Instrução Pública, Escola Normal, Escola Agrícola e Escola Aprendizes e Artífices da Paraíba); as cadeiras eram majoritariamente lecionadas pelas lentes masculinas, e os livros adotados para sua regência eram geralmente escritos por eles (MELLO, 1996), salvo algumas exceções.

Sobre o estudo da História do Brasil e da Paraíba, em particular, somente a partir de 1955, segundo nossa pesquisa, vamos ser contempladas com as publicações da professora Eudésia Vieira, nascida em 1894, na cidade de Santa Rita, na Paraíba, uma mulher negra, que trazia um cabedal de habilidades no campo do saber, foi professora, escritora, historiadora, jornalista, poetisa e médica, formada na Faculdade de Medicina do Recife, e a primeira mulher paraibana a receber o diploma de doutora em Medicina, além de publicar, no campo dos estudos históricos, livros de cunho didático: *Terra dos Tabajaras* (1955) e *Pontos de História do Brasil* (1956) (SALES, 2005; 2008; VIEIRA, 1955; 1956).

Sua primeira obra *Terra dos Tabajaras* tinha como proposta de ensino e estudo abordagens sobre a história e a historiografia paraibana, desde a colonização portuguesa, no Brasil e na Paraíba, perpassando pelas questões geográficas, limites físicos e naturais (incluindo as mais diversas perspectivas da população local: cultura, religião, instrução pública, questões sociais) do nosso Estado, até uma cartografia dos municípios, também apontando algumas desses aspectos já mencionados.

Na abertura da referida publicação, a autora ressalta: “Outro fim não me inspirou que o de facilitar a essa mocidade que se alevanta, a leitura da história da Paraíba, esquecida nos livros didáticos que importamos” (VIEIRA, 1955). O livro *Terra dos Tabajaras*, por exemplo, é uma das primeiras publicações que contempla a história dos povos indígenas e dos quilombos na Paraíba. Em sua obra, a escritora faz um recorte particular sobre a História da Paraíba, direciona seu olhar sobre a condição das mulheres indígenas e das negras e, na sua poética e escrita, procurava dar visibilidade aos indígenas e aos(as) afro-paraibanos(as) (SALES, 2005; 2008; VIEIRA, 1955).

Nesse sentido, as professoras cujas memórias aqui registramos se aproximam entre si, no que diz respeito ao modo de se posicionarem no mundo, como a professora e historiadora, Eudésia Vieira, e a professora e gestora escolar, Adélia de França.



Figura 3: Eudésia Vieira
Fonte: Sales (2008, p. 27)



Figura 4: Adélia de França
Fonte: Arquivo pessoal Cátia de França

A professora Eudésia Vieira, em *Terra dos Tabajaras*, apresenta “cenários da abolição da escravidão na Paraíba” (SALES, 2005) e destaca os principais personagens envolvidos no

movimento abolicionista em nossa região (em 1871), ressaltando a importância desse movimento na história local.

Em sua narrativa histórica, destaca a participação efetiva de vários notórios “paraibanos que tiveram lugar de relevo no movimento abolicionista” (VIEIRA, 1955, p. 81). Dentre eles, destacamos João Coelho Gonçalves Lisboa⁶⁸, cujo nome foi dado pela professora Adélia de França para sua biblioteca particular, homenageando Coelho Lisboa, abolicionista que participou do movimento pró-libertação da população negra na Paraíba a partir da segunda metade do século XIX.

A segunda publicação da professora Eudésia Vieira de 1956, *Pontos de História do Brasil*, fez parte do Programa Primário da Paraíba do Norte, aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Pública, livro adotado para o estudo da História do Brasil e da Paraíba no ensino primário do Estado. A professora também foi membro do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba – IHGP – em 1922.

As duas referências a que fazemos menção, protagonizadas pela professora Eudésia Vieira, merecem esse destaque por considerarmos uma das primeiras professoras negras do nosso Estado a perscrutar sobre a historiografia paraibana, produções referendadas no contexto local, além de ter deixado sua significativa contribuição na cultura escrita da Paraíba (e no Estado vizinho de Pernambuco), em diversos periódicos, tais como: Jornais O Norte, A União, A Imprensa, A Gazeta do Recife, o Novenar, Jornal da Festa das Neves, colaborações na Revista Era Nova, bem como poemas, versos e poesias⁶⁹ (SALES, 2005; 2008; VIEIRA, 1955;1956).

Neste trabalho, apresentamos às leitoras e aos leitores as duas obras da professora Eudésia Vieira, consideradas de maior relevância no contexto local que, inclusive, já foram fontes de outros estudos e pesquisas e vêm despertando diferentes análises interpretativas. Vejamos a seguir as publicações.

⁶⁸ João Gonçalves Coelho Lisboa, nascido em 27 de junho de 1859, natural da cidade de Areia – PB. Formado em Direito pela Faculdade de Direito do Recife – PE em 1880, diplomado em Ciências Sociais e Jurídicas, atuou como professor. Foi deputado federal por duas vezes (correspondentes aos períodos de 1894-1896 e 1897-1899). Retornando do Rio de Janeiro à Paraíba, foi nomeado Chefe da Polícia Estadual, nos primeiros anos da República, no governo de Venâncio Neiva, na década de 1890. No entanto, crítico das estruturas oligárquicas no Nordeste e considerado de “forte” temperamento, logo foi substituído, pois acusou Venâncio Neiva de oligarca, principalmente, quando denunciou a política de parentela empreendida por esse governo. Foi eleito Senador pela Paraíba, e ficou à frente do pleito no período de 1905-1909. Coelho Lisboa publicou ainda, no Rio de Janeiro, em 1909, o livro “Problemas urgentes: oligarquias, seca no norte e clericalismo” (ALMEIDA, 1978; LEWIN, 1993; Sítio eletrônico institucional do Senado Federal: <www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografias>).

⁶⁹ Para saber mais, consultar Sales (2005; 2008).

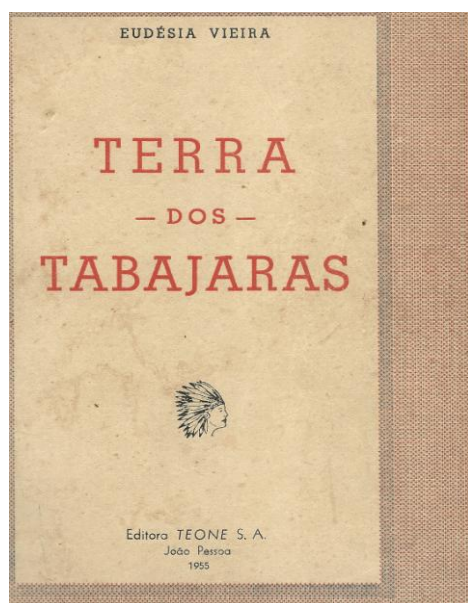


Figura 5: Capa da edição de 1955 da obra de Eudésia Vieira, *Terra dos Tabajaras*
 Fonte: Acervo da autora (2012) – Simone Joaquim Cavalcante

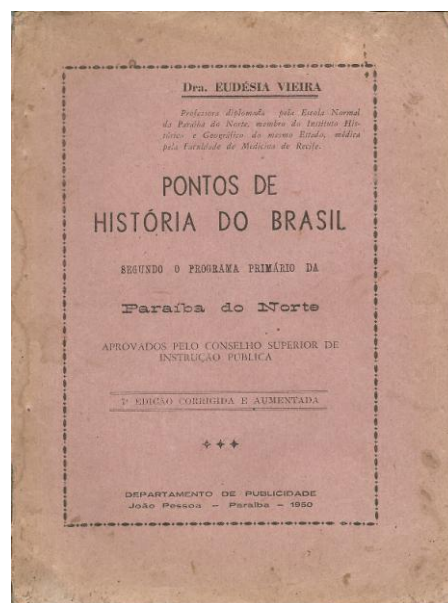


Figura 6: Capa da edição de 1956 da obra de Eudésia Vieira, *Pontos de História do Brasil*
 Fonte: Acervo da autora (2012) – Simone Joaquim Cavalcante

Assim como a professora Eudésia Vieira era apreciadora do conhecimento por meio dos livros e da literatura em geral, bem como materializada, através da sua própria escrita, a professora Adélia de França também contemplava as obras. Sua “Biblioteca Coelho Lisboa”⁷⁰ era bastante diversificada e constava de autores nacionais, da literatura brasileira tais como: José Lins do Rego, Guimarães Rosa, Machado de Assis, José de Alencar, João Cabral de Melo Neto, Graciliano Ramos, Jorge Amado, entre outros. Também apreciava os autores estrangeiros da literatura alemã e russa, tais como Friedrich Nietzsche e Dostoiévski.

Os relatos orais da filha, Cátia de França, e da ex-aluna, Mércia de Moraes Santiago⁷¹, rememoram o quanto a professora Adélia de França preservava seu vasto acervo bibliográfico e como esse espaço era resguardado, mas também um lugar de memórias. Nos fragmentos a seguir, Cátia de França fala, com riqueza de detalhes, da biblioteca, dos livros, da casa, da infância, da relação e da convivência com sua mãe, a professora Adélia de França.

⁷⁰ Segundo o relato da filha da professora Adélia de França (em entrevista), a Academia Paraibana de Letras – APL – mantém, provisoriamente, a guarda da “Biblioteca Coelho Lisboa”, que pertenceu à professora e que, por falta de recursos financeiros, conserva-a ainda sob a tutela da APL. Entretanto, em visita a essa Instituição com o intuito de pesquisar, identificar e catalogar as obras, elas não foram encontradas, pois, segundo as funcionárias, possivelmente, esse material foi incorporado ao acervo de um modo geral, além de não constar em registro a “doação” ou a guarda dos livros.

⁷¹ Entrevista concedida em 06 de junho de 2012, uma tarde de domingo chuvoso na Capital paraibana.

O nome da biblioteca era Coelho Lisboa. Era uma biblioteca diversificada, mas tinha os grandes autores nacionais. Eu me lembro que foi um grande estardalhaço quando chegou a Enciclopédia Barsa, que era caríssima! As pessoas vendiam de porta em porta. Ela adquiriu dicionário, tinha compêndios só de museus da Europa, livros raros. Tinha de tudo! Tudo de Machado de Assis. Tinha uns dedicados a ela. Quando ela fixou residência definitiva na Paraíba [na Capital], então a biblioteca cresceu muito. A biblioteca era a menina dos olhos da casa. Na sala da frente tinha uma porta de vidro, tinha uma maçaneta do material, aquilo eu achava como se fosse um rubi gigante, aquilo deveria ser um material em vidro facetado. Pra entrar lá dentro era quase como uma coisa religiosa dentro da biblioteca. O piano era do lado direito, a biblioteca ocupava aquilo tudinho. Exigia uma preparação era um negócio muito forte a coisa do livro lá em casa. Depois disso vinha uma escrivaninha de guérrima, que deve ter vindo do interior retirado de alguma história que ela tinha, a frente da escrivaninha subia como se fosse uma porta de correr não podia riscar. E do lado de cá tinha uma eletrola, um aparelho de som da época que era movido a manivela com o gramofone saindo assim bem imenso e, o prato pesadão que pegava esses discos eu não sei se era 78 rotação ou era mais pesado ainda. Me lembro que tinha o Guarani de Carlos Gomes, isso era ouvido! E a agulha parecia um prego correndo ali e ninguém podia mexer! Se ouvia Guarani, mamãe gostava muito de Nelson Gonçalves, Carmem Costa, Dorian Gray. Todos os autores, isso tudo entremeado com clássico. (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010)

A professora Adélia de França não só trazia consigo os livros que porventura tenha ganho de outras pessoas pelas cidades por onde passou, mas investia na aquisição de novas obras, logo quando fixou residência em João Pessoa, principalmente, com a criação da “Escola Moura e Silva”, na Rua Almeida Barreto, no centro da Capital. Por seu gosto e zelo pelos livros, parece-nos que era quase que uma bibliófila.

Eu me lembro que ela defendia com unhas e dentes essa biblioteca Coelho Lisboa. O mais querido era o recente. Ela também gostava muito de livros didáticos, que enriqueciam, que lhe davam mais suporte. Eram muitas Enciclopédias. Somente um foi hostilizado pelo meu pai, Boccaccio! Eram os livros azuis. Parece que ele viu eu pegando em um. Aquilo ali era sagrado, então ele rasgou um! Era só sobre piadas meio cabeludas pra época. Ele rasgou! Ela danou-se! Porque livros não eram para dobrar páginas. Era pra lê de luvas, e muito menos rasgar. O que chegava era bem vindo. Ela adquiria ou mandava alguém comprar, ou então vinha vendedores lá em casa trazer os últimos lançamentos. Mas tinha todos os grandes escritores. Vastíssima biblioteca. Ela não fechava pra ninguém. Ela abria pra consultas, agora ela escoltando as pessoas ali de perto. Era um ponto de cultura ali na Almeida Barreto. Fomos morar numa casa antiga que teve goteira. Então lá vem ela gritando porque tava com uma bacia! Ela era pequena uma pessoa com estatura pequena, segurando uma bacia cheia d'água porque podia molhar os livros dela. Ela gritando! (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010).

Os relatos de Dona Mércia⁷² vêm tão somente ratificar tamanho carinho que a professora Adélia tinha por seus livros, mas também os colocava à disposição para consulta. Era o espaço de aprender, mesmo com todas as precauções e regras no acesso e manuseio das obras.

Ela tinha ciúmes, ela não queria ninguém por lá xeretando a biblioteca dela. Só se fosse pra consulta e com consentimento dela. Geralmente a gente ia com Cátia ou com ela mesma olhar algum livro. Mas ela tinha muito ciúmes da biblioteca dela. A biblioteca era uma sala enorme! Era uma casa muito grande, muito ampla [na] Almeida Barreto. Ela não deixava aberta assim ao público não, que eram livros importantes, coleções importantes! Machado de Assis, Graciliano Ramos tinha de Nietzsche à literatura brasileira era muito diversificada a biblioteca dela e muito grande. Eu ia olhar o livro do sítio do pica-pau-amarelo de Monteiro Lobato. Eu lembro que eu disse assim: que livro bonito! Falei “Nietz”, o quê menina? Aprenda desde cedo é Nietzsche. Aí eu Nietzsche! Nunca esqueci isso! Eu “Nietz” ela Nietzsche! Aí eu aprendi com ela desde dessa época, mas como era muito pequena eu lia do jeito que vinha. Ela emprestava mais tudo catalogado escrito direitinho e aí de quem não levasse no dia que tinha marcado tinha que devolver! Tinha data pra sair e pra devolução do livro. Eu pegava às vezes alguns livros, que eu gostava muito, Iracema, o Guarani. Livro assim eu tava começando a ler livros literários – Sinhá a Moça, mas ela tinha também uma coleção pra jovens, adolescentes. Coleção de José de Alencar completa. Todos esses autores importantes, conhecidos até hoje, brasileiros e também tinha Dostoiévski. O que você quer lê daqui? Eu disse “Os irmãos Karamazov”, ela tinha a coleção completa! (Mércia de Moraes Santiago, entrevista em 06/06/2012).

Segundo os relatos orais, observamos que ela considerava os livros como “peças preciosas”, a manutenção, a conservação e a preservação desse material faziam parte da sua rotina escolar. A biblioteca representava os lugares de saberes e da apropriação de um *capital cultural*; era um espaço que estava à disposição da comunidade para consultas e que contribuía para que outras pessoas também tivessem acesso ao conhecimento de uma forma geral. A variedade das obras em seu acervo nos dá indícios do seu alcance intelectual. Nos documentos analisados na nossa pesquisa, constatamos que a professora Adélia de França empreendia vultosos gastos na aquisição de obras para compor o acervo da sua estimada “Biblioteca Coelho Lisboa”.

⁷² Dona Mércia tinha por volta de 10 anos de idade, estudava piano na casa da professora Adélia em 1963, quando esta já fazia, aproximadamente, 37 anos de sala de aula – nesse período, Adélia residia na Capital, na Rua Almeida Barreto, no centro da cidade.

Portanto, ainda nessa direção, das memórias da docência feminina, igualmente rememoramos o nome da professora Maria Firmina dos Reis⁷³, nascida em São Luiz do Maranhão, em 1825-1917, negra, bastarda, que participou como candidata do certame a professora do ensino primário, e que foi efetivamente aprovada, após se submeter a concurso público (FREITAS, 2012, p. 8). A professora protagonizou, mesmo antes da abolição, a escrita de um notável romance, “Úrsula”, publicado em 1858, desafiando a sociedade da época, mesmo se apresentando sob um pseudônimo, publicou suas ideias a respeito do que pensava sobre o regime de escravidão no país. “Aborda a questão da escravatura no Brasil, sendo considerado pelos críticos um marco na literatura feminina abolicionista” (idem), além de ser considerada uma das pioneiras nesse tipo de escrita.

A professora Maria Firmina dos Reis não cessou facilmente, logo pós-abolição (efeito da crise do escravismo no final do século XIX, notadamente, a partir da Lei do Ventre Livre de 1871 e, posteriormente, com a própria homologação da Lei Áurea, em 1888), também protagonizou a escrita de um ‘Hino de libertação dos escravos’ (em 1888), em cujos versos transcendiam palavras emblemáticas (*progresso, igualdade, liberdade e escravidão*). Essa contraposição nos escritos da professora fazia parte de uma trama histórica que perdurou por mais de três séculos de opressões, humilhações e silenciamentos em relação à população negra brasileira.

Assim, os versos do “Hino de libertação dos escravos”, proclamado por Maria Firmina dos Reis e que ecoaram nas vozes de muitos (aqui nos referimos, principalmente, aos seus compatriotas), foram protagonizados por essa mulher negra de origem africana, que representa a visibilidade e a voz das incontáveis, notáveis e ilustres mulheres negras brasileiras que, significativamente, contribuíram com o desenvolvimento na história desse país, sua trajetória “assim como de outras professoras e alunas negras de que se tem alguma notícia desde o século XVIII, aponta a um capítulo da história brasileira [da História da Educação] ainda pouco conhecido” (SCHUMAHER e VITAL BRAZIL, 2007, p. 211).

⁷³ Conforme, Schumacher e Vital Brazil (2007, p. 211), Maria Firmina dedicou incessantemente sua vida à educação brasileira, ela é considerada a primeira mulher a escrever um romance no Brasil, foi escritora, poetisa e professora. Entretanto nos arriscamos em dizer que ainda não tem notoriedade e o devido reconhecimento frente À História da Educação brasileira.

Assim como Maria Firmina dos Reis, a professora Adélia de França era bastarda⁷⁴, fato que não a desanimou, porquanto buscou, de algum modo, sobrepujar tal condição e se pôs a estudar para superar essa realidade, buscou construir e acumular um capital cultural.

Seguindo as leituras e as análises dos documentos da nossa protagonista, presumimos que Adélia tenha ingressado na Escola Normal da Capital paraibana entre os 17 aos 19 anos de idade, aliás, faixa etária comum das aspirantes a normalista naquela época, a exemplo das professoras: Olivina Olívia Carneiro da Cunha (aos 15 anos), Argentina Pereira Gomes (por volta dos 19 anos), Maria Tércia Bonavides Lins (por volta dos 14 anos) (MACHADO, 2009; 2010) e Alcides Dantas Cartaxo (por volta dos 17 anos) (SALES, 2005) apenas para citar algumas. Já em outros casos, as aspirantes eram admitidas antes mesmo de completar os 15 anos (pelo menos na Paraíba), ao contrário de algumas orientações no Brasil afora, em que se recomendava: “As escolas [Normais] não admitirão alunos de menos de 18 anos” (OLIVEIRA, 2003, p. 214), mas a norma, nem sempre, era uma prática.

Um evento que merece um destaque é que, em nossa pesquisa, não identificamos como a professora Adélia conseguiu concluir seus estudos, pois, como sua mãe era lavadeira, entendemos que não teria condições suficientes para mantê-la no curso, a não ser que Adélia já tivesse (ministrado aula particular) de forma autônoma para manter-se, até porque, estudar na Escola Normal⁷⁵, naquela época, embora fosse uma instituição pública, não era plenamente aberta a todos os indivíduos que almejavam uma vaga, dentre os quais, negras e negros, brancos e pobres (recaindo, provavelmente, maior desvantagem sob as pessoas negras por toda sua “carga” histórica de interdição no processo de escolarização). O acesso a essa modalidade de ensino era deveras restrito, assim como os grupos escolares, os ginásios e os cursos científicos (VEIGA, 2008).

Nessa perspectiva, dialogamos com o cenário nacional, no que diz respeito à “política de branqueamento” instaurada pelo Estado Novo, a partir de 1930, e à (in)visibilidade das professoras negras nesse contexto, trazendo o debate sobre a expansão da reforma educacional no Brasil e suas políticas de educação, pensando, inclusive, em seus reflexos na história da educação paraibana.

⁷⁴ Segundo consta nos versos escritos por Cátia de França, “Minha vida em cordel”, a mesma é categórica em afirmar que sua mãe, a professora Adélia de França era filha bastarda, acreditamos que tenha sido um dos motivos que a levou a buscar sua autonomia profissional.

⁷⁵ Segundo Mello (1996), a primeira Escola Normal na Paraíba foi criada sob a Lei nº 30 de 30 de junho de 1884 e efetivamente instalada em 1886 na Capital.

O projeto modernizador para a nação brasileira é também um projetor higienizador, daí nos deparamos com os conflitos raciais e sociais (SCHWARCZ, 1993; DÁVILA, 2006) subjacentes a esse plano, em que, “na realização de um projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava” (SCHWARCZ, 1993, p. 18), uma política emergente, que resultasse na transmutação racial e social do povo brasileiro, através do seu branqueamento, que almejava obliterar suas diferentes matizes, “para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania” (idem).

As soluções que se aventavam tiveram como âncora a efetiva participação de intelectuais, tais como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Gustavo de Capanema, entre outros (DÁVILA, 2006), que influenciaram diretamente como propositores de políticas educacionais, obviamente ensejando contribuir com a ascensão desse Brasil “novo”, “moderno” e portador de uma identidade única, conforme os ditames estabelecidos pelo projeto de emergir esse “estado novo” (SCHWARTZMAN, 1983), acompanhado pelos vários componentes da federação, inclusive a Paraíba, que também e, em certa medida, desejava “respirar” os “bons ares” da modernidade, por isso

as principais reformas efetuadas nos sistemas de educação municipal do Rio de Janeiro e de São Paulo, embora se refletissem em reformas na educação estadual em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará, Amazonas, Pará, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe (DÁVILA, 2006, p. 33).

As reformas educacionais vislumbravam a elaboração e a revisão de um currículo que correspondesse às demandas desse “Estado Novo”, na medida em que eram pensados “novos procedimentos administrativos e padrões profissionais e ampliação do alcance dos sistemas escolares” (DÁVILA, 2006, p. 33), cujo objetivo era, igualmente, de fomentar a ideia de unicidade e pertencimento nacional, através do sistema de ensino, impresso nas culturas escolares e, “principalmente depois que a Revolução de 1930 criou aberturas políticas e administrativas crescentes para os reformadores educacionais cumprirem seus objetivos, os sistemas escolares se expandiram drasticamente” (idem). Entretanto, essa expansão não significou o acesso irrestrito às pessoas que almejassem ingresso nos estabelecimento de ensino, pois “a expansão levou as escolas públicas, com sua mensagem eugênica, branqueadora e nacionalista, aos bairros pobres e racialmente mistos” (idem).

Também não é dispendioso lembrar que

os reformadores educacionais começaram a trabalhar com o sentido comum de propósito permeando as várias disciplinas e regiões do Brasil, embora suas energias estivessem concentradas nos sistemas escolares das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, que poderiam servir de “vitrine” para seus projetos (DÁVILA, 2006, p. 33).

É importante ressaltar que o “projeto de branqueamento” estava tanto para o acesso e permanência, no interior das escolas, como na formação de professoras e professores. Partindo desse pressuposto sobre a pesquisa em história da educação no Brasil, como ocorreu no Rio de Janeiro, por exemplo, tem-se o registro iconográfico de que houve um alijamento das professoras negras na rede pública de ensino, em que elas foram sutilmente desaparecendo. Segundo Dávila (2006, p. 149-151), nos registros fotográficos das escolas, anteriores a 1920, notadamente nas primeiras décadas do século XX (o recorte temporal empreendido pelo autor para o desenvolvimento da sua pesquisa compreende o período de 1917-1945), existia cerca de 15% de professoras negras presentes nos álbuns das instituições do governo local. Depois do ano de 1939, tem-se uma redução drástica para cerca de 2%, ou seja, as professoras negras sumiram da fotografia, fato que demonstra que a política de branqueamento instaurada no país (início da década de 1930) teve efeitos consideráveis.

A experiência sobre a presença de professoras negras, no Rio de Janeiro, nas três primeiras décadas da República, por exemplo, demonstra que o acesso e a permanência dessas pretensas candidatas no Magistério lograram caminhos árduos, muitas vezes, abruptos, um absenteísmo compulsório deliberado por uma “política racial” que estava concatenado com os ditames nacionais, empreendidos, principalmente, na área educacional, tanto para os estudantes quanto para os professores e as professoras negras. Contudo, não podemos afirmar que os dados apresentados correspondiam ao que efetivamente era encontrado nas salas de aula, afinal, essa não foi a intenção do autor, que fez suas considerações a partir de uma análise iconográfica. Em relação a essa análise, podemos perceber que realmente existiu uma “higienização”, mas ela bem pode ter sido retratada em destaque nas fotografias, para que o intento do governo fosse concretizado – ou seja, divulgar o projeto de higienização na educação. Daí pensarmos que, “no caso da profissionalização do ensino, a política envolvia valores combinados de raça, classe e gênero” (DÁVILA, 2006, p.148). O trabalho dos reformadores educacionais (a maioria homens), certamente, intencionava fazer com que a

modernização chegasse ao setor da educação, equacionando resultados positivos, no entanto, é preciso considerar que

as políticas que os reformadores colocaram em prática não visavam especificamente a barrar o acesso à profissão a nenhum grupo particular. O problema histórico jaz, em como os reformadores imaginaram que era o profissional moderno do ensino, e como buscavam atingir suas metas (DÁVILA, 2006, p. 148).

Ainda sobre o processo de subtração da escolarização da população negra brasileira, registramos, já no século XX, certa experiência na Paraíba que reflete, diretamente, nas interdições não institucionalizadas, do ponto de vista de uma legislação deliberada pelo Estado, mas que, de forma implícita, é possível avaliar que, mesmo não existindo uma interdição legal sob a tutela da lei, certamente estavam subjacentes nas práticas e posturas presentes na cultura escolar. De modo que a professora Adélia de França, por exemplo, de forma direta/indireta, vivenciou o peso dessa interdição, que envolveu a questão relacionada ao preconceito racial (“de cor”), quando, almejando uma vaga para sua filha, em uma renomada instituição de ensino (escolas confessionais, mantidas pela Igreja, através de suas Ordens Religiosas e, exclusivamente, femininas) da Capital, experienciou essa realidade, na medida em que seu pleito foi explicitamente negado pelo corpo diretor da instituição.

Em termos de preconceito racial foi dentro na nossa casa, quando ela [Adélia] quis dá o melhor estudo pra mim e, quis me colocar num Colégio de freiras da Paraíba, de João Pessoa. **E o fato de ao saber que eu era negra não tinha mais vaga!** Mamãe era famosíssima, isso magoou muito ela. Na época era um Colégio de uma classe abastada, mas era porque ela queria dá o melhor [pra mim]. (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010) [grifos nossos]

Claro que aqui não pretendemos forjar uma interpretação do ponto de vista dos desdobramentos ocorridos durante a conversa entre a professora Adélia de França e a direção da referida instituição (sob a ótica de uma memória ressentida). Entretanto, sob o prisma desse mesmo procedimento, vejamos outra experiência que se assemelha àquela.

Em 1944, no auge do Estado Novo [...] uma jovem de descendência indígena chamada Jacyra tornou-se o centro de uma discussão pública sobre a natureza do racismo no Brasil. Seus pais adotivos tentaram matriculá-la na escola das Irmãs de Notre Dame. Quando as freiras que dirigiam a escola recusaram sua admissão porque ela não era branca [fato que] seus pais e defensores irritados, levaram sua indignação à imprensa [mas, para se sobressair] elas pediram que a menina comparecesse diante da diretoria brasileira, que avaliou a aparência dela segundo os “preconceitos existentes

em muitos setores da sociedade”. Para “proteger” a menina, a escola negociou-lhe a admissão e ofereceu-se para matriculá-la em outra escola dirigida pelas freiras “onde são recebidas meninas de toda cor” (DÁVILA, 2006, p. 18).

Nessa direção, é possível pensar que alguns discursos foram/são elaborados para justificar tais procedimentos, uma vez que, em outras experiências no Brasil afora, o discurso amenizador era proferido sob o argumento em torno da “proteção”, da “defesa” e do “cuidado” para com as “pessoas de cor”.

A professora Adélia de França, por volta da década 1950 a 1960, vivencia, junto com sua filha Cátia de França, uma situação semelhante à vivida por Jacyra e seus pais, na década de 1940. Esse fato evidencia que a categoria social da professora Adélia não foi suficiente para superar a racial.

3.3 Adélia de França: uma professora negra na Parahyba do Norte

Adélia de França e Silva⁷⁶ nasceu em 04 de julho de 1904, na cidade de Aliança/PE. Era filha de José Francisco de Moura e Silva (comerciante) e Severina de França e Silva (lavadeira). Quando ainda jovem, veio estudar na Capital paraibana e concluiu o curso na Escola Normal de João Pessoa. Seu diploma foi registrado sob o nº 246⁷⁷. Aos 22 anos, tornou-se docente da rede pública de ensino no Estado da Parahyba do Norte. Porém não se sabe ao certo em que circunstâncias familiares ela veio à Capital paraibana para firmar residência, o que se sabe é que, desde então, dedicou-se à educação das filhas e dos filhos dessa terra. Em 1941, a professora Adélia tem o seu registro de identificação pessoal e profissional efetivado no órgão legal do governo do Estado, conforme consta na figura a seguir.

⁷⁶ Assim registrada até o seu casamento, quando passou a usar o nome de Adélia de França Carneiro, conforme documento de Registro Civil da Capital, datado no ano de 1950, já mencionado no segundo capítulo desta pesquisa.

⁷⁷ Documento o qual não tivemos acesso.

POLÍCIA DO ESTADO DA PARAÍBA

Instituto de Identificação e Médico Legal

CARTEIRA DE IDENTIDADE

Paraíba, (Brasil) 12 de Setembro de 1941.

Registro civil n. 10.754.

Nome ADELIA DE FRANÇA E SILVA.

Filho de José Francisco de Moura e Silva e D. Severina de França e Silva.

Idade 37 anos Nascido em 4 de Julho de 1904

Nacionalidade Brasileira natural de Aliança-Pernambuco

Estado civil solteira Profissão Professora.

Residência R.da Republica 428 Instrução sim Estatura 1 m. 47

INDIVIDUAL DATILOSCÓPICA

Série V=4343.

Secção V=2442.

MARÇAS E SINAIS PARTICULARES E VISÍVEIS NA VIDA ORDINÁRIA

NOTAS CROMÁTICAS

Bigode castanhos

Sobrancelhas castanhos

Olhos castanhos

Côr morena

Cabelos castanhos

Barba

Não é válida a fotografia que não levar o sinete do Gabinete

Fotografia tirada em 12 de Setembro de 1941.

IMPRESSÃO DOS DEDOS DA MÃO DIREITA

Figura 7: Carteira de Identidade da professora Adélia de França (1941)

Fonte: Arquivo pessoal Cátia de França

A professora exerceu sua prática docente em cinquenta anos ininterruptos de atividade no Magistério, desde meados da segunda década do século XX, até os últimos dias da sua vida⁷⁸, quando ainda estava à frente da “Escola Moura e Silva” na Capital paraibana. Esclarecemos, mais uma vez, que o recorte temporal de atuação profissional da professora Adélia de França – 1926 a 1976 – seguiu a acessibilidade dos documentos advindos da nossa pesquisa bibliográfica e documental, bem como da produção de fontes com as entrevistas que realizamos.

⁷⁸ Acometida por uma grave enfermidade, faleceu na Capital, em 13 de janeiro de 1981, aos 77 anos de idade.

Refletimos sobre a questão da identidade dessa professora, na seguinte perspectiva: apesar de ter nascido no estado vizinho de Pernambuco, sua formação e atuação profissional no exercício do Magistério foram na Paraíba; casou (em 1950) com um paraibano de nome Sebastião Higino Carneiro (que exerceu a profissão de motorista, como funcionário público do Estado), e sua única filha – Catarina Maria de França Carneiro (Cátia de França), aqui também nasceu. Assim, entendemos que seus expressivos referenciais estão diretamente vinculados a esse Estado. A professora desenvolveu suas atividades com afinco, compromisso e dinamismo.

Sobre sua prática docente, ressaltamos segundo os relatos orais de sua filha⁷⁹, a professora Adélia de França recorria a recursos didáticos para ensinar matemática (jogos de encaixe para formar as figuras geométricas, como hexágono, triângulo, trapézio, entre outros), que auxiliavam no processo ensino-aprendizagem e no estudo da Geometria. Ela investia na aquisição do próprio material didático-pedagógico para facilitar a compreensão dos seus alunos e de suas alunas, que eram atendidos, principalmente, nas aulas de reforço, e em atividades aplicativas assentadas no Método Intuitivo – baseado na relação *saber-fazer-fazendo* (o exercício da observação a partir de um *modus faciendi*) que pudessem dialogar diretamente com a relação teoria e prática. Assim, entendemos que sua intenção era de dinamizar suas aulas de matemática e fazer-se de todo modo inteligível.

Carvalho (2010, p. 226) afirma que, desde as primeiras décadas do século XX, esse método representava a “peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar”, pensado e executado, inicialmente, no Estado de São Paulo, com a Reforma de Instrução Pública e que logo foi adotado como modelo educacional em outros estados da federação, como por exemplo, na Parahyba do Norte, bastante utilizado como prática pedagógica do professorado paraibano (MACHADO, 2009; 2011; PINHEIRO, 2002).

Chegou uns encaixes, uns jogos pra ela ensinar geometria. Geometria é um negócio ruim de entrar na cabeça, então ela tinha assim vários formatos de coisas: hexágono, triângulo, tudo ligado à geometria. (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010).

⁷⁹ Catarina Maria de França Carneiro (Cátia de França) – entrevista concedida em 04 de julho de 2010 para composição dessa pesquisa.

Nas aulas de Língua Portuguesa, utilizava-se de práticas de escrita (ditados e atividades dissertativas) para preparar os alunos(as) para concursos e exames admissionais. Esses exames eram realizados para ingresso dos alunos e alunas no Colégio Liceu Paraibano, na Escola Normal, na Academia de Comércio, entre outras (consideradas instituições de relevância no cenário local) e para ingressar nas forças armadas – Exército, Marinha e Aeronáutica, particularmente, para a Academia Militar das Agulhas Negras.

Seguindo ainda os relatos da sua filha, os métodos de ensino utilizados pela professora resultavam no ingresso dessa clientela nos diversos cursos de atuação profissional. A didática aplicada por ela “revelava” considerável desempenho dos seus alunos e alunas que, porventura, estivessem pleiteando alguma vaga nessas instituições, muito disputadas na época, pois nem todas as pessoas podiam ingressar nesses estabelecimentos de ensino, já que o acesso à escolarização tinha restrições, e “os grupos escolares, os ginásios, os cursos de científico e Escola Normal públicos eram estabelecimentos de ensino considerados de excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de seleção por pessoas oriundas das classes médias e alta” (VEIGA, 2008, p. 502). Para isso, exigiam testes preliminares.

A professora também não fazia distinção, quando solicitada a prestar seus serviços educacionais, pois “era restrito o número de pessoas das classes pobres que tinham acesso e/ou permaneciam nas escolas públicas” (idem).

Somente essa coisa de exame de admissão era muito preparar para a Academia de Comércio, ali nas Trincheiras. Era uma procura generalizada, ela com as portas abertas para todas as camadas sociais. Ser preparado por ela era certeza de que seria admitido em qualquer coisa, era uma vitória certa. Ela ensinava de um jeito as matérias, então, ela tinha isso trazia o ensinamento de uma maneira que não causava conflitos, nem dava trauma na pessoa. Ela tinha uma didática, uma mecânica pra ensinar que fascinava o povo. Era a razão do sucesso dela na época. (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010)

Em outro fragmento da entrevista, reflete sobre a postura da professora e gestora escolar Adélia de França, que pode ser considerada “politizada”, pois, quando atendia a uma clientela que não tinha condições de pagar suas aulas, revertia o pagamento em atividades que pudessem contribuir com a manutenção da escola.

Mamãe tinha umas tendências de esquerda, ela ensinava granfino e também abraçava pessoas que não tinha como pagar. Poderia até ajudar ela dentro da escola, porque era uma escola, a casa do meio era a escola, de um lado era uma casa residência pra filhos de fazendeiros do interior. Me lembro que ela recebia de igual para igual. Mamãe ensinava e, quando não podia pagar ela

dava um jeito. Ela revertia em ajuda dentro da escola porque era muita coisa pra fazer, por isso, muitas vezes ficavam agregados pessoas que estudavam a noite, ela não tratava como serviçais, eram secretários dela, tanto homens quanto mulheres. (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010)

Esse relato demonstra que a professora Adélia de França, entendia a dinâmica social e econômica do contexto em que estava inserida, no entanto, não se curvava diante daquela realidade que apresentava sua vasta e diversificada clientela, quando se colocava à disposição para atender tanto aos filhos e às filhas dos fazendeiros que vinham do interior (pessoas abastadas, com boas condições econômicas), quanto aos desprovidos de recursos financeiros (os pobres da sociedade paraibana), uma vez que atuava na perspectiva da construção do *saber* como conhecimento constituído. Assim, “triunfou, pois o saber é chave que abre todas as portas. Logo ficou conhecida. Educando rico, pobre e barão” (CÁTIA DE FRANÇA, s/d).

Procuramos trazer à tona aspectos da vida de uma pessoa cuja trajetória docente indica traços da personalidade de uma mulher aguerrida e que, provavelmente, andava na contraordem dos padrões normatizadores daquela época e que não se limitava às fronteiras sociais e culturais construídas e estabelecidas para si como mulher, principalmente, como *mulher negra*. Indícios desse seu aspecto de insubordinações ao poder instituído apresentam-se no que parece ter sido uma postura “politizada” de sua prática profissional, dialogando de perto com sua simpatia em relação às ideias consideradas comunistas: “[...] ela tinha tendências esquerdistas. Ela tinha na parede de casa pôster, retratos imensos de D. Helder, Che Guevara. Ela vivia falando de Josué de Castro⁸⁰ – Geografia da fome” (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010).

É por isto que este trabalho também se inscreve na recusa às metanarrativas totalizantes no modo de se pensar, produzir e reproduzir o funcionamento do universo através dos sujeitos e de suas práticas sociais, mas não universais. Assim, podemos refletir que, provavelmente, Adélia de França (mulher, negra e professora, que tomamos como sujeito central da pesquisa) tenha se “alimentado”, de alguma forma, da crítica marxista (mesmo não sendo esta a única possibilidade de interpretação, mas uma das teorias possíveis) para

⁸⁰ Dom Helder Câmara, bispo católico, perseguido por sua atuação social e política, foi acusado de comunista pelo regime militar na década de 1960. Enersto Che Guevara, um dos personagens central do movimento revolucionário no final da década de 1950, tornou-se guirrilheiro e líder militar da Revolução Cubana deflagada em 1959. Josué de Castro, formado em Medicina em Recife, na década de 1932, atuou como professor de Geografia Humana e de outras cátedras e ganhou notoriedade pela elaboração de inquéritos e relatórios nacionais e internacionais sobre as condições de vida e alimentação das classes populares em vários países da América Latina e nos Estados Unidos. O livro *Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*, publicado em 1946, foi um dos seus trabalhos que teve considerável repercussão no âmbito dos estudos das ciências sociais no Brasil.

desenvolver sua atividade como educadora⁸¹, o que nos leva a pensar na possibilidade de que a teoria marxista tenha lhe impulsionado a uma postura considerada “politizada”, uma vez que, embora não tenha frequentando efetivamente espaços que congregavam grupos sociais organizados na época, essa postura, muitas vezes, refletia em suas práticas sociais e no cotidiano da sua prática profissional, como veremos mais adiante no decorrer deste estudo.

Paralelamente a sua postura “subversiva”, a professora Adélia de França conseguia, mesmo depois de 1964, não ser incomodada pelos órgãos disciplinadores do Regime Militar⁸². Essa afirmativa ressoa com veemência nos relatos orais da sua filha, quando ressalta: “[...] cada vez mais eu encontrava a casa efervescente à época 62... 64 foi o golpe [golpe militar] lá em casa sempre fervendo. Ela conseguia driblar as coisas” (Cátia de França, em entrevista em 04/07/2010). Assim, a pesquisa foi direcionada no sentido de constituir as tessituras de uma trama histórica que desse visibilidade às experiências de vida dessa mulher “extraordinária”⁸³.

3.4 Uma professora itinerante: do interior à capital

A professora Adélia de França atuou em algumas cidades paraibanas, tais como: São João do Rio do Peixe, Pedras de Fogo, Guarabira, Itabaiana e João Pessoa. Fez um itinerário que a conduziu aos rincões do Estado e que a fez adentrar as salas de aula do interior à capital, como podemos visualizar no mapa a seguir⁸⁴.

⁸¹ Por isso não podemos afirmar tal sentença, categoricamente, por considerar que ela poderia também ter realizado suas ações por meio de um pensamento e de convicções próprias da sua condição, sem, necessariamente, “beber” no marxismo, visto que variados sujeitos históricos agiram em contraposição ao sistema e, nem por isso, podemos enquadrá-los nessa ou naquela tipificação teórica. Nesse sentido, nossa intenção não é de fecharmos as possibilidades de outras interpretações, mas apresentar uma possibilidade interpretativa da memória histórica sobre a professora Adélia de França, que, ao longo desse trabalho, denominamos de postura “politizada” e que poderemos observar, especialmente, no depoimento de sua filha.

⁸² Sobre o anticomunismo no Brasil e a Ditadura Militar, consultar Motta (2002) e Fico (2004), respectivamente.

⁸³ Termo cunhado e desenvolvido pelo historiador britânico Hobsbawm (1998c), que traz à lume as experiências de sujeitos anônimos, “comuns”, mas não menos importantes, pessoas “extraordinárias”, portadoras de identidade singular, muitas vezes, atravessadas por uma ação que incidirá no espectro coletivo.

⁸⁴ As marcações em destaque no mapa, referentes ao itinerário da professora Adélia de França, são alterações da autora. Fonte: RODRIGUEZ, Janete Lins (Coord.). Atlas Escolar da Paraíba. 3ª ed. João Pessoa: GRAFSET, 2002, p.13.

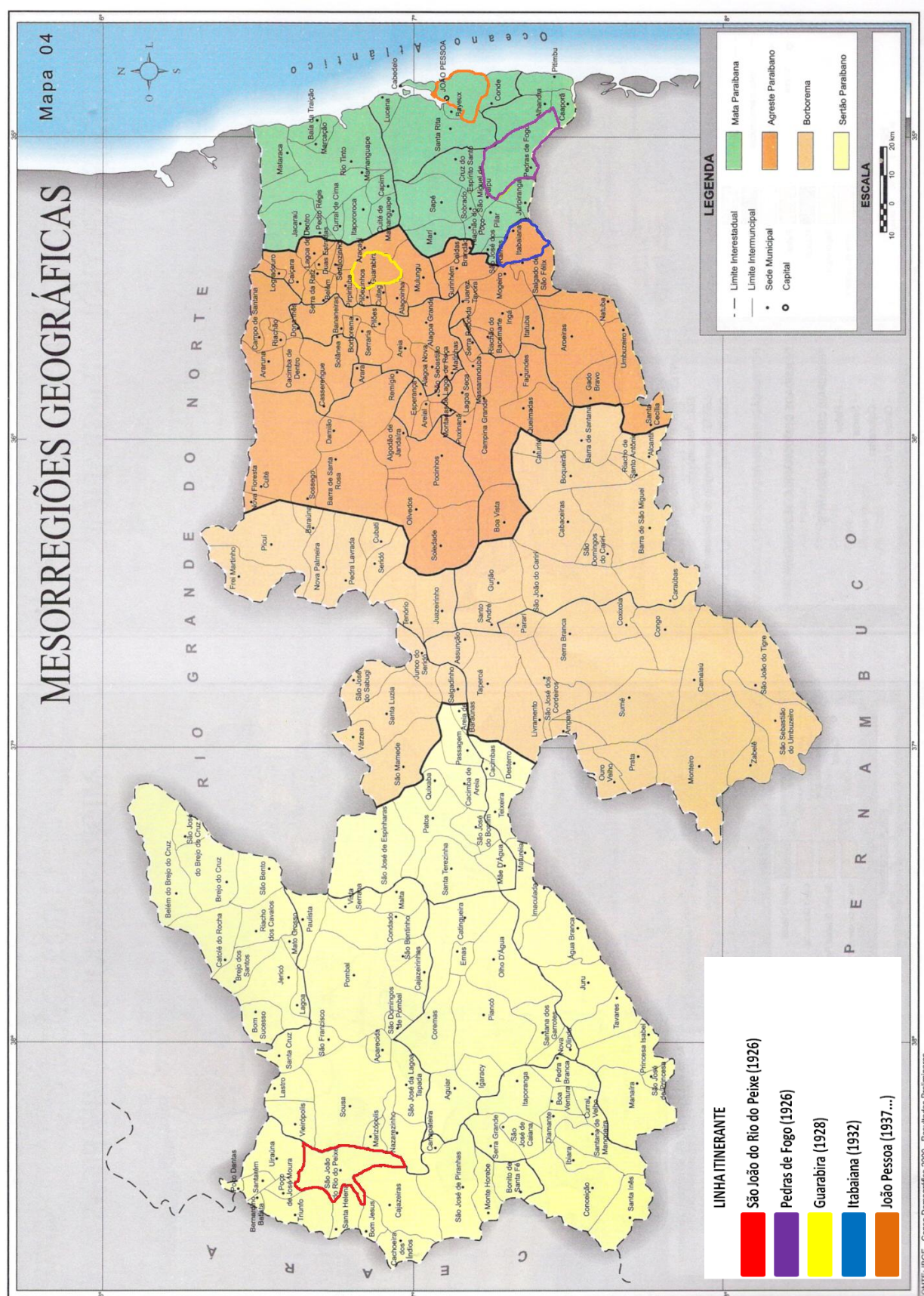


Figura 8: Mapa itinerante
Fonte: Rodrigues (2012, p. 13).

É com base na documentação selecionada e analisada, que tomamos um desses documentos como seu primeiro contrato de trabalho, visto que, em nossa pesquisa, foi o mais antigo que encontramos datado do ano de 1926 e registrado na Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado. Esse documento oficial assegurava sua contratação para o cargo de professora efetiva, após ter se submetido a concurso público como funcionária do Estado da Paraíba do Norte, prerrogativa para a contratação de professoras e professores ao pleito no Magistério desde aquela época.

Assim, Adélia de França ocupou o cargo de professora normalista, seguindo as exigências estabelecidas a partir das reformulações sobre a organização do ensino primário, com base no Regulamento determinado pelo Decreto nº 873, de 21 de dezembro de 1917, a partir da administração do presidente da Paraíba, Camilo de Holanda (1916-1920), que apregoava uma série de medidas e diretrizes para regulamentar o ensino primário no contexto local, com intervenções no campo administrativo e pedagógico da Instrução Pública do Estado, que também previa a substituição de docentes apenas com a instrução básica por professoras e professores normalistas (MELLO, 1996).

A administração do governo Camilo de Holanda foi marcada por significativas mudanças e avanços no âmbito do ensino público na Paraíba. Visando suas melhorias, empreendeu desde construções até reformas de prédios com instalações mais adequadas para seu bom funcionamento. Assim, os empreendimentos dispensados versarão em torno das seguintes benfeitorias: construção de um novo edifício para a Escola Normal de João Pessoa (incluindo aquisição de mobiliários e materiais pedagógicos) e mais três prédios para a criação dos Grupos Escolar Epitácio Pessoa e Antônio Pessoa (ambos em 1918). Deixou encaminhada a construção do Grupo Escolar Isabel Maria das Neves (inaugurado em fevereiro de 1921), todos no centro da Capital⁸⁵, e criou o primeiro grupo escolar na cidade de Itabaiana (em 1918). Sua gestão notabilizou 95 novos estabelecimentos de ensino primário, instalados do interior à capital, praticamente, em quase todas as cidades do Estado. Em sua administração, também instituiu uma espécie de incentivo pedagógico quando da instituição do “Premio Epitácio Pessoa” para o estudante que obtivesse os melhores resultados em todo o curso. O presidente também apontou discussões no legislativo estadual para se organizar

⁸⁵ Respectivamente, localizado na Rua Mons. Walfredo Leal, s/n – Bairro Tambiá no Centro, João Pessoa; localizada na Rua Beaurepaire Rohan, nº 149 – Centro, João Pessoa, hoje funciona como Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Pessoa; localizada na Av. João Machado, nº 484 – Centro, João Pessoa, denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Isabel Maria das Neves.

melhor o ensino em nível local e criar revistas pedagógicas do ensino profissional e agrícola (MELLO, 1996; PINHEIRO, 2002).

A gestão seguinte, do presidente Solon de Lucena (1920-1924), por sua vez, também contribuiu com outras mudanças na organização administrativa e pedagógica do ensino no Estado e deu continuidade aos empreendimentos, conforme o que já vinha sendo realizado pelo seu antecessor. Assim, “a Instrução Pública recebeu de sua administração notáveis benefícios” (MELLO, 1996, p. 85). O governo de Solon de Lucena deixou registrados estes seus préstimos à educação paraibana: criação de novas escolas, manutenção de outras em âmbito municipal (nas cidades do interior); “regulamentação” das escolas particulares e auxílios diversos em outros estabelecimentos de ensino do litoral ao sertão da Paraíba. De modo que, segundo Mello (1996, p. 85), “à boa vontade de seus antecessores juntou a sua, numa continuidade construtiva, capaz de elevar o nome do Estado que governava”. Convém enfatizar que essas mudanças não aconteceram por acaso ou por vontade e decisão espontânea dos nossos administradores no cenário local, mas porque seguiam, em certa medida, os debates em nível nacional sobre os rumos da educação no Brasil.

A Paraíba desejava estar concatenada com os ideais de “modernidade” que tanto o país almejava com o advento da República, assim como os demais Estados da Federação, como, por exemplo: São Paulo (com a Reforma Caetano Campos e, posteriormente, Sampaio Dória), Ceará (com a Reforma Lourenço Filho), Minas Gerais (com a Reforma Francisco Campos), Pernambuco (com a Reforma Carneiro Leão), Bahia (com a Reforma Anísio Teixeira) e no Distrito Federal (Rio de Janeiro, a Reforma Fernando de Azevedo)⁸⁶, todos empenhados na busca de um sistema de educação “ideal” para o Brasil, que também estivesse em sintonia com outros países em nível internacional (CARVALHO, 2011).

O Estado de São Paulo, por exemplo, despontava desde os primeiros acordos da República, apresentando à nação brasileira seu “sistema modelar”, ou seja, tanto do ponto de vista da institucionalização quanto de um modelo a ser seguido pelos demais estados da Federação. De forma, esse sistema pretendia, de um modo geral, um novo *status* para o país no quesito modernização, em que tal prerrogativa perpassava pelas melhorias na educação, ou como era imputado naquela época, através das *Reformas na Instrução Pública* (CARVALHO, 2011, p-225-230).

⁸⁶ Para saber sobre as nuances dessas reformas no processo de institucionalização e unificação de um sistema educacional brasileiro, consultar Carvalho (2011, p. 225-251).

Assim, as Reformas pensadas nas primeiras décadas do século XX apontavam para uma série de intervenções na educação, que versavam sobre vários elementos, como: métodos de ensino (por exemplo, o Intuitivo – o exercício do aprendizado pela observação, como já mencionado), práticas pedagógicas, organização do trabalho na escola, procedimentos de vigilância e orientações na forma de comportamento no interior das instituições de ensino, boas instalações das escolas em prédios apropriados. Assim, “em todo o Brasil, os grupos escolares foram projetados para dar visibilidade aos projetos educacionais republicanos” (CARVALHO, 2011, p. 232), além da aquisição de materiais e qualificação dos recursos humanos.

Enfim, foi proposto um conjunto de métodos pedagógicos, recursos materiais e investimentos na infraestrutura das instituições, este último com o objetivo de expressar a “monumentalidade dos edificios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso” (idem), com o intuito de atender às novas demandas do processo de urbanização das cidades, em que fosse possível visualizar, de forma colossal, a imponentia dessas construções. Dessa feita, o princípio da monumentalidade estava desenhado na arquitetura das edificações, como podemos visualizar nas duas imagens selecionadas (figuras 9 e 10). A primeira, que tomamos como representação em nível nacional (porém sem maiores especificações), e a outra, na Paraíba, conforme constatamos.



Figura 9: Prédio sem indicação de local e data de fundação ou inauguração
Fonte: Carvalho (2011, p. 232).



Figura 10: Grupo Escolar Ministro José Américo de Almeida, cidade de Areia, Paraíba (1928).
Fonte: Pinheiro (2002, p. 150).

Portanto, era nesse cenário de mudanças (em nível nacional e local) que a professora Adélia de França ingressava efetivamente no ensino público do Estado. Foi em 1926 que passou a atuar como docente na *Cadeira elementar do sexo feminino*, na Escola da cidade de

São João do Rio do Peixe (sertão paraibano), conforme documento emitido pelo Governo do Estado da Paraíba na época⁸⁷.

O Doutor João Suassuna, Presidente da Parahyba do Norte, **nomeia dona Adélia de França e Silva para reger, effectivamente, a cadeira elementar do sexo feminino na Escola de São João do Rio do Peixe**, visto a referida senhora se ter habilitado, perante à Diretoria Geral da Instrução Publica, **no concurso** realizado para o provimento effectivo da supracitada cadeira, nos termos do art. 25, do Regulamento que baixou com o Decreto sob nº 873, de 21 de dezembro de 1917, com os vencimentos que por lei lhe competir. Palácio do Governo do Estado da Parahyba, em 8 de Janeiro de 1926 [PARAHYBA, Estado da, 1926]. [grifos nossos]

O governo do presidente João Suassuna (1924-1928) foi marcado por um período em transição, no que diz respeito ao desenvolvimento no campo da educação, uma vez que, desde seus antecessores, já se vinham empreendendo diversas mudanças e consideráveis avanços no processo de ampliação do sistema de ensino na Parahyba do Norte.

De acordo com Mello (1996), o presidente João Suassuna assumiu o comando do Estado, em certa medida, amparado pelo desejo de continuar os feitos dos seus antecessores, quando encontrou “a Instrução Pública em franco progresso, graças aos esforços dos governos que o antecederam e à boa vontade das autoridades que a orientavam, auxiliando por um corpo de professores desejosos de trabalhar” (p. 86). Assim, com as bases alicerçadas no que diz respeito à educação no Estado, “prosseguiu na ingente missão de dotar a Paraíba de um aparelhamento escolar, segundo suas necessidades” (idem).

Dessa feita, em sua administração, empreenderam-se melhorias nas condições técnicas, estruturais e materiais do Ensino Normal, com o fim de dar a essa modalidade de ensino um caráter científico, em consonância com as “exigências da pedagogia moderna”, em que permeavam os ideais de “progresso” não somente na Paraíba, mas também em todo o país (um país que estava em vias de modernização, desde os anos iniciais da República). A Instrução Primária também foi contemplada com as reformas de prédios e a aquisição de outros edifícios, inaugurações de grupos escolares, implantação de escolas primárias,

⁸⁷ Tivemos acesso, em nossa pesquisa, a todos os documentos originais mencionados no corpo da dissertação. Inicialmente, realizamos sua digitalização com a intenção de reproduzir o documento na perspectiva de disponibilização para novas pesquisas e incluí-los neste estudo, a fim de melhor ilustrá-lo para as leitoras e os leitores. Porém, devido às suas condições, especialmente em relação à visibilidade, com certeza impediriam a sua leitura, já que, para fazê-lo, necessitamos de lupas. Assim, resolvemos, no caso dos mais desgastados, digitá-los e apresentá-los na forma de texto.

aquisição de materiais para funcionamento das unidades, tanto na capital como no interior (MELLO, 1996, p. 86-87).

A professora Adélia de França começou a atuar na cidade de São João do Rio do Peixe. Assim, iniciou sua carreira no Magistério, colaborando com a instrução de muitos estudantes que por ela receberam as primeiras letras.

Os relatos orais de sua ex-aluna, Orcina Pires Milfont⁸⁸, atualmente com 94 anos de idade e de expressiva lucidez, rememora a passagem da professora nessa cidade, quando a primeira tinha apenas oito anos. A memória escolar de dona Orcina foi marcada pela presença austera e, ao mesmo tempo, amistosa da professora Adélia de França, principalmente, da relação de amizade entre ela e sua irmã mais velha e pelo clima de amistosidade empreendido em sala de aula com a turma.

Da minha infância eu morava na fazenda aí papai trouxe um professor de Sobrado para ensinar a gente e também aqueles vizinhos por perto, completava o dinheiro pra ele. Pagava o professor. Pagava o contrato dele. Depois eu fui para a cidade porque minha avó veio pra São João do Rio do Peixe em 26 [1926]. **Era uma neguinha muito rígida. Era bem morena**, ela gostava muito de vestir branco, era muito amiga da minha irmã, minha irmã mais velha. Ela também estudava lá, não sei se fazia o 2º ano, sei que era uma moça que andava muito bem vestida, muito honesta, direita, amiga de todo mundo, todo mundo gostou dela. [ela] Gostava de festa na escola, fazia aqueles piqueniques. No dia de festa cívica, datas festivas ela fazia festinhas, cada um levava uma coisa, uma prenda pra poder oferecer aos alunos, essas coisas não sei se ela completava também, aí fazia aquela festinha com a gente não tem nota mal, nenhuma maldade. (Orcina Pires Milfont, entrevista em 13/12/2011) [grifos nossos]

A fala da nossa entrevistada também nos deixa explícito sobre a percepção da identidade étnica da professora Adélia de França, quando a caracteriza de forma pejorativa, ou seja, ela não era somente uma professora rígida, como tantas outras da sua época, mas tinha que ser rotulada de tal maneira que sua “negritude” fosse acentuada para diferenciá-la das demais professoras (uma vez que Adélia de França foi a primeira professora negra da cidade). Assim, naquele período, foi assinalada com o título de “neguinha muito rígida”⁸⁹.

⁸⁸ Dona Orcina Pires Milfont, filha de Benício Gonçalves Dantas e Dulcinéia Pires Dantas. Nasceu em 2 de janeiro de 1918, no sítio Varzinha, grande propriedade rural pertencente aos seus pais, família de base tradicional do alto sertão paraibano. Casou-se com o doutor Alberto Milfont, odontólogo (natural do Ceará), que fixou residência na cidade de São João do Rio do Peixe e, posteriormente, foi prefeito da cidade (CARTAXO, 1999, p. 83).

⁸⁹ Nossa intenção de modo algum, não é a de taxar a fala de nossa entrevistada (que, gentilmente, “concedeu-nos” suas memórias) com os discursos do preconceito e da discriminação alheia, mas refletir sobre essas

Ademais esse discurso vem seguido de uma frase ainda bastante comum na fala das pessoas no cotidiano, que podemos refletir na seguinte perspectiva – “andava muito bem vestida [e era] muito honesta”, uma elocução que pretende compensar a condição étnica da professora, que podemos traduzir da seguinte forma: “neguinha, *mas*, muito honesta”. A sentença que vem acompanhada pela conjunção, *mas* (mesmo não estando posto explicitamente na fala da nossa entrevistada) representa a mentalidade daquilo que nossa sociedade designou para demarcar a condição étnica da social – é negra, *mas* pode ser: honesta, inteligente, competente, bonita, andar bem vestida, ter moral, entre outros adjetivos que possam ser abalizados da condição social a que esses indivíduos devem se prestar para serem aceitos na sociedade.

Em relação à condição de ser honesta, era uma prerrogativa imprescindível quando se referia às professoras e aos professores daquela época, quando eles deveriam ser indivíduos com moral e conduta inquestionável para o exercício do Magistério, suas residências também deveriam ser ambientes descentes, respeitáveis e saudáveis, uma vez que seus pais lhes confiavam a tutela de seus filhos e filhas (LOURO, 2001, p. 444). As pessoas com comportamentos considerados “duvidosos”, de modo algum, eram bem vindas às instituições de uma forma geral (igreja, famílias, clubes, associações, entre outros espaços de sociabilidade), muito menos, nas instituições de ensino, inclusive era uma prerrogativa prescrita em lei para admissão nos concursos, tais como: regularidade na conduta, reconhecida honestidade (principalmente quando se referiam às mulheres) e julgado mais digno (Lei de 15 de outubro de 1827 do 6º ano da Independência e do Império *apud* MELLO, 1996, p. 36-37).

Em nossa pesquisa, não conseguimos imagens da Escola Pública em que a professora Adélia de França lecionou, na cidade de São João do Rio do Peixe, mas nos indicaram o local da sua residência, na Rua da Matriz, nº 5, no Centro da Cidade. Ressaltamos que, na época, o Estado também arcava com o aluguel da casa, até porque ocorriam aulas na mesma⁹⁰. Na fotografia a seguir, podemos observar o local nas condições em que ela se encontra atualmente.

questões como algo que estava (e que ainda está) presente no imaginário consciente/inconsciente individual e coletivo da sociedade daquela época e de hoje também.

⁹⁰ Sobre a finalidade dessas aulas que aconteciam na casa em que a professora Adélia de França morava, não obtivemos informações sobre se correspondiam a um “reforço escolar” ou a aulas regulares, subvencionadas pelo governo.



Foto 1: Casa da professora Adélia de França em São João do Rio do Peixe (Paraíba), em 1926
Fonte: Arquivo da autora (2011) – Simone Joaquim Cavalcante

Ainda com base no documento de contrato de trabalho, identificamos que, no mesmo ano, a professora Adélia de França foi deslocada para outra região do Estado, segundo as memórias de Dona Orcina, que registra que a saída da professora da cidade de São João do Rio do Peixe foi lamentada por muitos, inclusive por ela mesma.

Eu gostava muito dela, era boa. Aí depois vem outra, mas foi um desastre! Foi uma diferença muito grande, quando tiraram Adélia todo mundo ficou sentindo, porque ela fazia festinha com os meninos, fazia piquenique, fazia tudo. Era bem boa. Aí veio essa outra, coitadinha, cabelo todo assanhado, bem cheia, loira. Era muito ruim! (Orcina Pires Milfont, entrevista em 13/12/2011).

Em 1926, a professora Adélia de França foi removida para lecionar na *Cadeira elementar do sexo masculino*⁹¹, na cidade de Pedras de Fogo, no litoral paraibano.

O Exmo. Snr. Presidente do Estado, por acto datado em 5 do fluente, **removem a professora normalista**, constante do presente título, da cadeira elementar do sexo masculino [...] a Pedras de Fôgo, conforme se habilitado perante a Diretoria Geral da Instrução Publica, no, **curso de remoção** realizado [...]. Secretaria de Estado da Parahyba do Norte, em 9 de novembro de 1926 [PARAHYBA, Estado da, 1926]. [grifos nossos]

No ano de 1928, temos o registro de outro contrato de trabalho, em que a professora foi nomeada, após ter se submetido a **curso público** para atuar na cidade de Guarabira, no

⁹¹ Esclarecemos que, nessa época, era comum que as classes masculinas fossem regidas por homens.

Brejo paraibano, e foi removida para lecionar na *segunda Cadeira elementar mista* (destinada a ambos os sexos).

No caso em estudo, temos que

a professora [...] do presente titulo, por acto da Presidência sob nº 860, de 4 de dezembro presente, foi removida para a **2a. cadeira elementar mista** da Cidade de GUARABIRA, visto ter se habilitado no **concurso** que se submetteu perante a DIRECTORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PUBLICA. Secretaria de Estado da Parahyba, em 6 de dezembro de 1928 eu, José Américo de Almeida – Secretario de Estado [PARAHYBA, Estado da, 1928]. [grifos nossos]

Nessa cidade, presumimos que a professora Adélia tenha lecionado no Grupo Escolar de Guarabira⁹², fundado, segundo Pinheiro (2002), em 1923. Temos ainda o registro de uma rua em sua homenagem, denominada Rua Adélia de França, localizada no Bairro do Cordeiro.

Em 1932, a professora Adélia de França foi **removida** para lecionar na *Cadeira elementar do sexo feminino* das Escolas Reunidas da Cidade de Itabaiana. Porém, em 1933, foi, automaticamente, removida para o Grupo Escolar Padre Ibiapina (foto 2).



Foto 2: Grupo Escolar Padre Ibiapina de 1918, cidade de Itabaiana, Paraíba
Fonte: Arquivo da autora (2011) – Simone Joaquim Cavalcante

⁹² Sobre sua passagem nessa cidade, em nossa pesquisa, não obtivemos resultados precisos. A placa da rua em que constava seu nome foi retirada da fachada da casa e jogada no lixo porque estava enferrujada. Assim nos relatou a residente.

Assim, em 1932, foi ordenada a sua remoção pelo Interventor Federal na Paraíba.

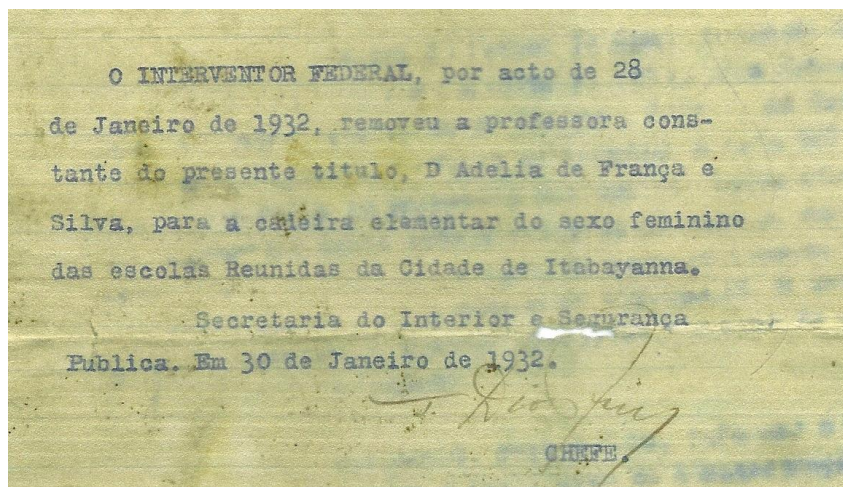


Figura 11: Documento de remoção da Professora Adélia de França (1932)
Fonte: Arquivo pessoal Cátia de França

De acordo com Silva (2011d, p. 28-31), com o Decreto nº 249, de 18 de janeiro de 1932, o Grupo Escolar Padre Ibiapina, sob a interventoria de Antenor Navarro (1930-1932), sofreu rebaixamento para Escolas Reunidas. Segundo descrito no referido documento, essa alteração ocorreu por não atender às normas adequadas para seu devido funcionamento. Entretanto, logo, a chegada do novo interventor, Gratuliano de Brito (1932-1935), passaria novamente a ser Grupo Escolar Padre Ibiapina, conforme Decreto nº 369, de 09 de março de 1933⁹³.

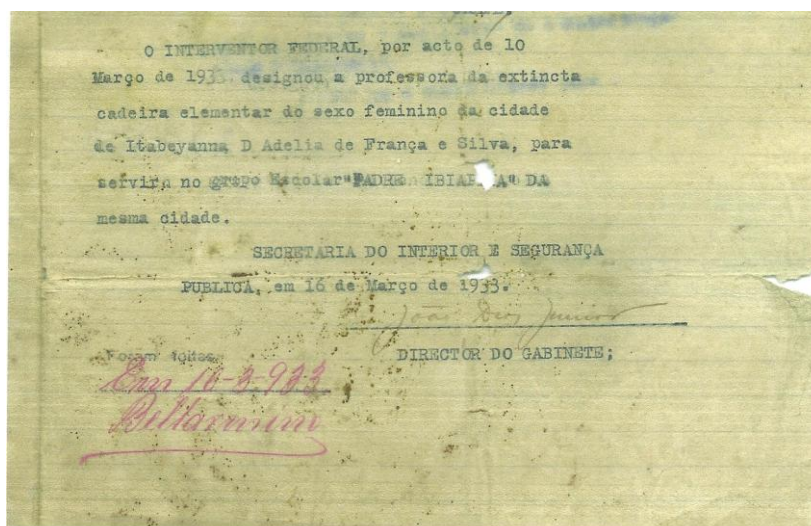


Figura 12: Documento de remoção da Professora Adélia de França (1933)
Fonte: Arquivo pessoal Cátia de França

⁹³ Assim permaneceu até 1949, quando foi nominado como Grupo Escolar Camilo de Holanda (possivelmente em homenagem ao seu fundador) e, em 1956, para Grupo Escolar Professor Maciel (SILVA, 2011d, p. 31).

As remoções das professoras, naquela época, eram feitas por diversos motivos, seja por solicitação delas (questões particulares/familiares); por prestarem concursos para remoção ou por determinação do governo, nesse caso, tanto por motivo de necessidades para atender a outra região, cidade ou vila, quanto por perseguição política, “apadrinhamento político ou pessoas coniventes com o chefe local” (SANTOS NETO, 2009, p. 138).

Após a Revolução de 1930, na Paraíba⁹⁴, a administração do Estado foi transferida para o comando dos interventores. As interventorias foram as primeiras medidas centralizadoras tomadas pelo Governo Provisório, que se constitui como “importante instrumento de controle do poder central na política local” (PANDOLFI, 2007, p.18).

Na Paraíba, a primeira interventoria foi de Antenor Navarro. Esse período, por exemplo, foi de grande centralização político-administrativa: “O funcionalismo paraibano foi completamente reduzido e subordinado às ordens da interventoria, e o Estado ditou as determinações e as funções a serem exercidas sem a interferência do poder local” (SANTOS NETO, 2009, p. 138), de modo que os impactos dessas ações também chegaram ao setor educacional e sofreram os efeitos das interdições.

Em 1936, Adélia de França foi nomeada professora da 4ª entrância⁹⁵, ainda com atuação no Grupo Escolar Padre Ibiapina da cidade de Itabaiana⁹⁶.

O Governo do Estado da Parahyba tendo em vista o disposto no art. 12, letra b da Lei sob o nº 16, de 13 de dezembro de 1935, que reformulou a Instrução Pública do Estado, nomeia D. Adelia de França e Silva professora da 4a. entrância, com os vencimentos que lhe competirem. Palácio da Redenção, em João Pessoa, 23 de janeiro de 1936, 47º da Proclamação da República. Argemiro de Figueiredo & José Marques da Silva Mariz [Secretário do Governo de Argemiro de Figueiredo]

⁹⁴ Movimento organizado estrategicamente por setores político-militares, a partir da conjuntura política nacional e local, que se desencadeou logo após os desacordos políticos, especialmente, quando o presidente (governo) da Paraíba, João Pessoa (em 1929), apresentou oposição ao pleito do presidente da República, Washington Luís, negando-lhe publicamente apoio ao seu candidato, Júlio Preste, uma vez que Getúlio Vargas (Rio Grande do Sul) e João Pessoa formariam chapa pela Aliança Liberal, para, respectivamente, presidente e vice-presidente da República. Entretanto, com o assassinato de João Pessoa (em 26 de julho de 1930), o processo de tomada de poder foi acelerado e deflagrou a revolução, com reflexos imediatos no cenário local que, segundo Santos Neto (2012, p. 85), provocou “redefinição dos quadros do poder e da organização estatal nos estados e municípios” (PANDOLFI, 2007; BORGES, 2010; SANTOS NETO, 2009; 2012; AIRES, 2009; RIBEIRO e AIRES, 2012).

⁹⁵ Outra classificação para os níveis de atuação profissional no Magistério naquele período.

⁹⁶ A visita na cidade de Itabaiana não logrou os resultados esperados para adensamento da pesquisa.

Em 1937, foi designada a prestar serviços na *Cadeira noturna “Joaquim Silva”*, na Capital, conforme consta em documento do Governo do Estado.

O GOVERNO DO ESTADO DA PARAIBYBA designa a professora diplomada de 4ª entrância Adelia de França, regente do Grupo Escolar “Padre Ibiapina”, da cidade de Itabayanna para prestar serviços na cadeira noturna “Joaquim Silva”, dessa Capital devendo apresentar seu titulo a Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Afim de ser devidamente apostillada. João Pessoa, 16 de ABRIL de 1937.

Segundo Pinheiro (2002, p. 7), e como também pudemos constatar na documentação referente à trajetória profissional da professora Adélia de França, nesse período, foram encontrados várias nomenclaturas sobre as classificações das instituições escolares para o ensino primário, tais como: Cadeira régia, Cadeira de instrução primária, Cadeira de ensino primário, Escola elementar, Cadeira mista, 1ª e 2ª cadeiras, Cadeira noturna, Cadeira elementar, distintas para ambos os sexos, e Cadeira isolada.

Já as classificações dos níveis de atuação docente correspondiam ao tempo de serviço no exercício do Magistério (MELLO, 1996, p. 118). Esquematicamente, podemos entender como isso acontecia no período de atuação da professora Adélia de França (conforme descrito abaixo).

Tempo de serviço	Classificação
Até 4 anos	1ª entrância
De 4 a 08 anos	2ª entrância
De 08 a 12 anos	3ª entrância
De 12 a 16 anos	4ª entrância
Acima de 16 anos	5ª entrância

No caso da professora Adélia de França, constatamos um fato intrigante (partindo do que denominamos do seu primeiro contrato de trabalho, em 1926), isto é, temos que, em dez anos de atividade profissional, ela passou para outra categoria de ensino, mesmo sem concluir os anos determinados para a transição de uma entrância à outra⁹⁷.

⁹⁷ No entanto, se ela só passou para esse nível após ter o tempo estabelecido de acordo com os regulamentos da Diretoria de Instrução Pública do Estado, podemos presumir que poderia ter iniciado sua carreira, no âmbito do Magistério público, por volta do ano de 1924.

Foi com essas perspectivas e, ao mesmo tempo, inquietações, que buscamos perscrutar os diversos deslocamentos vividos pela professora Adélia de França para diferentes cidades paraibanas, muitas vezes, de maneira brusca, do extremo de uma região a outra (sertão, litoral, brejo e outra vez litoral), quase que um traslado constante, itinerário que a fez descolar-se da capital para o interior e entre algumas cidades do interior, em um breve espaço de tempo, e que a trouxe de volta à capital.

A esse respeito, e com base nos documentos escritos oficiais, pudemos observar, por exemplo, a mudança de cidade e até de região dentro do Estado em um mesmo ano. Portanto, a partir dessa análise, percebemos que a professora Adélia de França se submetia a concursos na Diretoria Geral de Instrução Pública e disputava vagas em outros municípios. Fica evidente que, por esse percurso, ela tentava se reaproximar da capital do Estado como, de fato, chegou a ocorrer.

De acordo com os estudos, presumimos que os deslocamentos também eram decorrentes das necessidades e das demandas oriundas do próprio processo de “expansão oscilatória das cadeiras isoladas” (PINHEIRO, 2002), considerando que a professora Adélia de França transitou da “era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares” (idem). Ainda segundo o referido autor, no que diz respeito ao processo educacional escolar na Paraíba, esses foram dois períodos demarcadores de momentos históricos distintos, porém, transitórios. As “cadeiras isoladas” representavam a fragmentação da educação elementar paraibana, mas esses eram os lugares das primeiras letras que, paulatinamente, foram substituídas pelo advento da instalação dos grupos escolares – organização, estruturação e consolidação de um sistema de ensino (práticas pedagógicas, métodos “inovadores”, recurso financeiro e infraestrutura), que também estivessem congruentes com as perspectivas em nível nacional.

Em 1941, Adélia de França passou a exercer o cargo de professora da 4ª entrância padrão⁹⁸. Em 1942, sob a interventoria de Rui Carneiro (1940-1945), ocorreu mais uma reorganização na estrutura administrativa e pedagógica do sistema educacional na Paraíba – o Decreto-lei nº 260, de 24 de abril de 1942, extinguiu os cargos isolados de professores correspondentes às 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª entrâncias, transformou-os em cargos de professores e modificou as nomenclaturas, na respectiva carreira de professor, com relação direta à remuneração que, segundo Mello (1996, p. 122), passa a se apresentar da seguinte forma:

⁹⁸ Sem identificação de local da atuação profissional.

Quadro demonstrativo da carreira de professor	
Número de cargos	Classificação
40	“F”
60	“E”
90	“D”
150	“C”
250	“B”

Dessa feita, em 1943, a professora Adélia passou a exercer o cargo de professora efetiva classe “E”, conforme consta em documento oficial emitido pelo Governo do Estado da Paraíba em 15 de janeiro desse mesmo ano.

Em 1944, passou a exercer o cargo de professora efetiva classe “G”⁹⁹. De acordo com Mello (1996, p. 130), temos nos autos do Governo a Lei nº 1.333, de 16 de novembro de 1955, que facultava aos profissionais da educação, particularmente, aos docentes (de nível primário e secundário), aos inspetores e orientadores educacionais o direito de requererem suas aposentadorias, depois de completados os 28 anos de tempo de serviço. No caso da Professora Adélia, essa concessão foi acatada, como consta no processo nº 282/57. Em 25 de janeiro de 1957, recebe sua concessão de aposentadoria, quando completados os 35 anos de exercício no Magistério público, momento em que ocupava o cargo de classe “G” da carreira de professora constante no quando permanente do Governo, lotada no Departamento de Educação do Estado da Paraíba. Nesse mesmo ano, após sua aposentaria, fez o cadastro eleitoral e recebeu seu título de eleitora, aos 53 anos de idade, conforme documento a seguir:



Figura 13: Título Eleitoral da professora Adélia de França (1957)
Fonte: Arquivo pessoal de Cátia de França

⁹⁹ Ambos sem identificação de local da sua atuação profissional. O quadro demonstrativo ao qual tomamos como análise, não dispõe de informações a respeito da classificação “G” (MELLO, 1996, p. 122).

A aposentadoria da professora Adélia de França não significou o fim das suas atividades no campo da Educação, ao contrário, tomou a iniciativa de criar a “Escola Moura e Silva” que, juntamente com o pensionato (masculino e feminino), como já mencionado, era o espaço de acolhimento dos estudantes que vinham do interior do Estado para se formar nas instituições de ensino renomadas da Capital. Além disso, era uma renda a mais no orçamento da família, pois a professora era a grande responsável pelas despesas da casa – era a chefe de família, conforme ressalta sua filha: “nunca parou porque era através daí que entrava o dinheiro. A sobrevivência dela [e] minha. Meu pai ganhava pouco como guarda de trânsito [motorista]” (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010).

Sua carteira de identidade funcional de professora, emitida em 1964 pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, demonstra claramente que Adélia, aos 60 anos de idade, ainda estava na ativa. E embora isso não queira dizer que ela era funcionária da Secretaria de Educação, esse documento representava a sua identidade profissional. Nesse mesmo documento, verificamos novamente a questão das suas referências profissionais, quando declaradas pelo órgão oficial com uma “identidade paraibana”, mesmo sendo natural do Estado de Pernambuco.



Figura 14: Carteira de identidade funcional da professora Adélia de França (1964)

Fonte: Arquivo pessoal Cátia de França

A “Escola Moura e Silva” recebeu esse nome em homenagem aos pais da professora Adélia. Uma instituição escolar de caráter privado que prestou relevantes serviços no campo da educação na Capital paraibana. Em 14 de abril de 1969, recebeu do Instituto São José do Estado da Paraíba¹⁰⁰, ainda sob a administração do Monsenhor José da Silva Coutinho, este

¹⁰⁰ O Instituto São José foi/é uma instituição filantrópica agregada à Igreja Católica e subvencionada pelo Governo do Estado. Foi fundado em 1934, na Capital paraibana, inicialmente conhecida como “Cursos Profissionais Gratuitos São José”, sob a administração do Cônego José Coutinho. Além de ofertar cursos profissionalizantes, especialmente, para a população de baixa renda, oferecia aulas para o ensino das primeiras

concedeu uma declaração de reconhecimento de mais de 30 anos na prestação de serviços educacionais, acolhendo as demandas da referida instituição, bem como, atendimentos gratuitos conferidos à população de baixa renda. Além de ter sido uma “Escola de Música” (com as modalidades de instrumento: piano, violão e órgão), era um curso de música popular, ministrado por sua filha, Cátia de França, que atendia, igualmente, a uma clientela diversificada. Apesar de não se envolver plenamente com os instrumentos musicais, a professora Adélia tinha grande ligação com a música, portanto, aquele era um espaço dinâmico, repleto de memórias e de aprendizagens.

Ela me alfabetizou cantando. Eu me lembro que ela fazia – um b com a, bá, um b com e bé. Eu aprendendo as sílabas, tudo musicalmente e, com 4 anos me botou para estudar piano. Muita gente acha que a Escola Moura e Silva era uma escola de música, mas é porque depois eu de maior comecei a ensinar violão e piano, aí ficou como se fosse a escolinha mirim [existia] a placa grande “Escola Moura e Silva”. A música ali dentro da [escola] “Moura e Silva” vinha de dentro de mim, que ela me botou desde pequena pra estudar clássico. (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010)

Uma ex-aluna também rememora os tempos da “Escola Moura e Silva”:

Cátia a filha dela ensinava piano numa sala que ela tinha. Dona Adélia dava aula ao lado e, nas horas vagas, Cátia dava aula também, aprendeu com a mãe né? Cátia dava aula de piano, quando não tava dando aula de piano tava ajudando a mãe dela nas aulas normais, aulas pedagógicas. Ela pegava aqueles meninos menores aquela turma assim menos trabalhosa e ajudava a mãe dela dando aula também! (Mércia de Moraes Santiago, entrevista em 06/06/2012).

Em relação ao pensionato (funcionava na sua própria residência, conforme apresentado na foto 3), a professora Adélia de França deixa registrada, em uma carta escrita *per si* (em 1976), suas preocupações com a questão financeira e as condições de infraestrutura, pois, como já estava bastante idosa, era difícil administrar o estabelecimento, que demandava novas exigências, praticamente sozinha.



Foto 3: Casa da professora Adélia de França, Rua Almeida Barreto, 236 s/d
Fonte: Arquivo pessoal Cátia de França

A professora Adélia relata as dificuldades de acompanhar a dinâmica social naquela época, as exigências dos seus clientes para que mantivesse o bom funcionamento do pensionato (que, na carta, ela chama de dormitório). Em sua escrita, também ressaltou a própria dedicação aos serviços prestados, bem como os desafios do cotidiano naquele contexto, uma vez que ela mesma era a protagonista de seus feitos.

Resolvi-me fechar o dormitório. Já eram 20! Apurava só 1.200 cruzeiros. Porém cansei; com a diferença de temperamento de cada um, levou-me a dispensá-los em 90 dias! Até 1º de março perdê-los-ei de 1 em 1. Eram bons amigos, educados, tratáveis, porém pagamentos desiguais! Para que eu continuasse, precisaria aumentar uniformemente para 150,00 o que implicaria em dar-lhes TV, telefone, rádio, uma chave a cada um, isto é, um quarto individual para que não viesse dar lugar a reclamações. Gino [era como a professora chamava seu marido] queria lucro de 100%! Reclamava luz, água, gás, a reparação de cadeiras! E, para constar um porão de ciúmes da minha dedicação para cada um! Era só o que faltava! Não consegui fazer o piso do oitão coberto, nem terraço da frente, nem refazer ou corrigir a passarela da garagem ao portão; nem a calçada da rua! Mas fiz: portão de ferro, forrado de Eucatex que ficou lindo e deu valor a casa; converti os 2 aparelhos internos e externos; fiz outro aparelho no hollzinho interno junto à sala da TV e outro na cozinha velha. O desconto do BNH deixa-me apenas com 133,00 [cruzeiros] por mês no Montepio!(ADÉLIA DE FRANÇA, 15/12/74).

Em outro trecho da mesma carta, fala para sua filha sobre a importância de uma formação profissional, através da educação. Reconhecia a dinâmica do contexto histórico em que estava inserida e descreveu o cenário de uma realidade que se apresentava naquele momento – “O mundo, minha filhinha, se universalizou! Só quem é gente é quem tem “canudo””! (idem) [grifos da autora]. Destacou a professora Adélia de França.

3.5 Nem morena nem parda: uma professora negra na sala de aula

Outra inquietação que sonda nosso pensamento, e não menos importante, orbita em torno da questão sobre se as alunas e os alunos enxergavam Adélia de França como uma professora negra, marcas da sua subjetividade de *ser* mulher.

Entendemos que, no Brasil, em alguns casos, a categoria racial de um indivíduo, por exemplo, pode ser atenuada conforme sua ascensão no *espaço social*, oriundo de poderes legitimadores agregados na forma de *capital cultural* e da sua relação subjetiva expressa no *capital* ou no *poder simbólico* (BOURDIEU, 2012, p. 134). Nessa perspectiva, “os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas *posições relativas* nesse espaço” (idem), mas também considerando

[...] as diferentes espécies de poder ou de capital cultural que ocorrem nos diferentes, campos [...] no caso do capital cultural, estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismo que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, desse modo, sobre um conjunto de rendimentos e ganhos [...] o capital cultural é eficiente, contribuindo desse modo para determinar a posição no espaço social (na medida em que essa posição é determinada pelo sucesso no campo cultural) (idem).

Segundo Dávila (2006, p. 25-26), a ideia central do Estado brasileiro era, sobretudo, de imputar “novas formas de brancura”, com o intuito de “limpar” o passado histórico do país e torná-lo “branco” de alguma maneira. Para isso, era igualmente necessário sair do determinismo das ideias e passar para outras formas de condições de *ser*, utilizando-se, inclusive, os mecanismos de acumulação de um *capital cultural* para constituição desse “*novo ser*”. Vejamos:

Na virada do século, as elites brasileiras, seguindo a moda do determinismo racial na Europa, adotaram prontamente a crença científica racista de que os brancos eram superiores e as pessoas de descendência negra ou mista eram degeneradas. Mas, por volta da segunda década do século XX, as mesmas elites começaram a tentar escapar da armadilha determinista que prendia o Brasil ao atraso perpétuo por causa da sua vasta população não-branca [...] mas os indivíduos podiam escapar a categoria social da negritude por meio da melhoria da sua saúde, nível de educação e cultura, ou classe social.

As repostas para essas inquietações certamente nos apontaram para a questão da “negritude” da professora Adélia de França, na relação direta com seus alunos e alunas, e

trazem alguns desdobramentos e inflexões a partir de seus olhares e vivências, mas também as marcas das suas subjetividades em um contexto de sociabilidade. Nesse caso, ao entrevistarmos um ex-aluno e duas ex-alunas, essa questão aflorou da seguinte forma, quando perguntados se a professora se reconhecia como negra ou, sobretudo, se expressaram algum tipo de reação ou comentário ao vê-la pela primeira vez, considerando seu pertencimento étnico para essa reflexão. Então, obtivemos as seguintes respostas:

Dona Orcina:

Não! Não! Ela era a professora, professor tinha toda autonomia, né?! **Ninguém nunca chamou ela de negra, nem de morena**, nem isso ou aquilo. **Todo mundo respeitava dona Adélia. Era a professora!** Ela era Professora! Era respeitada! Antigamente o povo tinha respeito, hoje não tem, né?! Hoje governador não presta, é ladrão. Todo mundo: – olha o ladrão! Quem é que abria a boca naquele tempo pra dizer que aquela pessoa, o prefeito, era ladrão? Que a professora não prestava?! Nenhum comentário dela, ela era organizada, recebia os alunos, ensinava, fazia ditado. Ela nunca falou que era negra, nem a sociedade, e isso e aquilo. Todo mundo gostava dela, porque ela era uma professora competente. (entrevista em 13/12/2011) [grifos nossos]

Dona Mércia:

Uma mulher **negra, mas muito bonita, muito agradável, muito educada**. Nessa época não tinha essa malícia essa coisa que tá ficando tão apurada. Ninguém nunca tratou ela assim com indiferença, nem com menosprezo esse tipo de coisa não eu acho que não existia esse tipo de coisa. **Ninguém olhava pra dona Adélia discriminando como negra como feia nem como cabelo de...** Porque às vezes o cabelo dela... ela fazia um totozinho amarrava assim. Mas ela ficava tão bonitinha era um negócio interessante não sei se era porque eu gostava dela. Nessa época não tinha essas coisas essa discriminação tão grande que o povo diz que tem. Porque ninguém fazia essas coisas com dona Adélia não, os alunos tinham muito respeito por ela e a maioria como eu amava ela, queria de bem de coração mesmo. Ela se entrosava com os alunos se enturmava se entrosava agora com todo respeito. (entrevista em 06/06/2012) [grifos nosso]

Sr. Frederico:

É ela era negra! Naquele tempo nós respeitávamos os mestres. Chamava o professor de mestre, **indiferente de cor, de raça você era obrigado a respeitar**. Agora ela era uma mulher negra! Ela me educava me ensinou o certo. Agora quanto a essa questão dela ser negra ou não negra nunca se discutiu, nunca se tocou nem nesse assunto. Primeiro que ela não permitia, acredito que sim, nunca houve discussão sobre isso, mas acredito que ela não ia permitir que ninguém ficasse falando quem era negro, quem era branco, esse negócio. Antigamente a discriminação com negro era bem maior você sabe disso! Negro era negro e branco era branco, **mas como ela era a**

professora! Como eu lhe disse tem que respeitar se ela fosse branca, azul, amarela, roxa [não] tinha esse negócio era a professora e “ce fini”. A maioria branco [refere-se a maioria dos alunos] eram quase todos da capital. Eu é que era de Santa Rita e, geralmente quem vivia em Santa Rita, estudava em Santa Rita, mas o ensino em Santa Rita na época era muito fraco e minha mãe me botou aqui pra que eu melhorasse as notas, o aprendizado, quando estudei com ela, ela já tinha os cabelos brancos, já estava velha! (entrevista em 06/06/2012) [grifos nossos]

Da mesma forma, ao indagar a sua filha, Cátia de França, ela respondeu:

Procurou me colocar nos eixos, porque eu já era negra e, ela também! **No documento tinha parda, mas ela era cabelinho meio mastigado e era negra.** Ela nunca escondeu isso! Quando meu pai tirava gracinha com o documento dela que estava escrito parda, ela ficava muito... uma das coisas que irritava ela profundamente era esse parda no documento dela, meu pai era negro, negro ritinto de cabelo bom. Minha [mãe] negra do cabelo meio mastigado, que o povo chamava de pichaim. (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010) [grifos nossos]

Podemos perceber, na fala das duas alunas e do seu ex-aluno, que a condição de professora se sobressaía, a questão do silêncio por ela ser negra imperou na voz dos depoentes, para entanto, falar sobre esse assunto era algo delicado, porque Adélia era negra, *mas* era professora, tinha que seguir as regras de disciplinamento no interior da escola e da própria sala de aula. Era obrigado a respeitar, como enfatizou categoricamente seu ex-aluno, e mesmo que, naquele ambiente, houvesse algum tipo de reação subjacente, o preconceito deveria ser “abafado”, porque ela era a autoridade máxima naquela circunstância. Podemos ressaltar, portanto, que sempre houve discriminação, mas camuflada, inclusive a própria discussão sobre tal questão. Hoje, ainda existe discriminação camuflada, mas as discussões são visibilizadas. Todavia a reação de surpresa das alunas por ela ser uma professora negra foi inevitável.

Sim, porque o povo fazia: – **meu Deus, ela é morena! Mas a inteligência dela e, a comunicação que ela tinha com a gente, escureceu e apagou a imagem.** Aí a gente não falava se ela era negra. Todos podiam dizer: eu vou lá estudar com aquela negra! Num, era?! Mas, não. Todo mundo tinha por ela o respeito! (Orcina Pires Milfont, entrevista em 13/12/2011) [grifos nossos]

Nessa direção, mais uma vez, a conjunção *mas* prevalece como um elementopositor e, ao mesmo tempo, compensador da condição étnica da professora Adélia de França, reforçado nas elocuções, principalmente das duas ex-alunas entrevistadas.

Vejamos, a primeira diz: “negra, *mas* muito bonita, muito agradável, muito educada”, frase que se reporta à identidade negra como algo ruim, uma característica a ser ocultada e compensada com boas referências de beleza e de educação. A segunda já nos aguça um pouco mais a reflexão, que pode nos levar a vários desdobramentos. Vejamos um deles: “*Mas* a inteligência dela e a comunicação que ela tinha com a gente escureceu e apagou a imagem”. Essa é uma sentença bastante densa, no que se refere à questão racial, pois a inteligência, símbolo do *capital cultural* reportado à professora Adélia de França, era o demarcador da sua suposta “branquitude”, pois, em certa medida, “apagou a imagem negra”! Assim, sua imagem era transmutada e passava, automaticamente, de *negra*, para a condição profissional de *ser* professora, e sua “identidade” étnica foi obliterada.

De acordo com Estanislau (2006, p. 215), a questão da mulher negra reflete na seguinte perspectiva:

Na própria língua falada no Brasil explica-se o mito da democracia racial, já que na expressão “mulher negra” o substantivo comum mulher é desqualificado pelo adjetivo negra, que segundo o léxico, refere-se à cor preta, sinônimo de suja, encardida, lúgubre e muito triste. Tal desqualificação fica ainda mais explícita quando comparada à sinonímia do adjetivo branca [...] significa sem mácula, cândida, inocente, pura, ingênua, alva, clara e transparente.

A fala de Cátia de França ressalta que a professora Adélia se reconhecia como negra (demarcando seu pertencimento étnico), entretanto, essa condição era motivo de motejo por parte do seu genitor, o que a fazia arrenegar-se diante da sua “negritude”, visivelmente aparente no tom de sua pele, na feição do seu rosto e nas formas do seu cabelo. Ainda segundo Estanislau (2006, p. 216), no Brasil, temos uma inversão nos componentes “invisibilidade social do indivíduo e visibilidade de sua cor”, de tal modo que, parafraseando Sodré (1999, p. 152), ressalta que, “como o negro é cromaticamente mais visível que o branco, torna-se socialmente invisível”. Portanto, a cromatização da população negra brasileira foi instituída oficialmente.

[...] quando o IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística selecionou a cor “parda”, para agregar as mais de cem definições diferentes de cor, auto-atribuídas pelos entrevistados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio/PNAD de 1976, oficializou a escala cromática, que vai do mais claro ao menos escuro e disfarça a negrura do Brasil (ESTANISLAU, 2006, p. 216-217).

As qualificações em relação à cromatização do pertencimento étnico da professora Adélia de França estavam presentes em todos os relatos, tais como: “morena”, “moreninha”, “meio escurinha”, “parda”, “cabelinho meio mastigado” e “pichaim”. Assim, o cabelo também demarcava um pertencimento étnico que se soma a outras escalas cromáticas. Entretanto e paradoxalmente, “constroem-se margens, mas também travessias [pois] se é como negras que nos apresentamos, essa palavra designa não a cor da pele, mas a identidade étnica” (ESTANISLAU, 2006, p. 216-217).

Carneiro (2011, p. 63) assevera que esses elementos representam “um dos aspectos mais surpreendentes de nossa sociedade, [que] é o fato de a ausência de identidade racial ou confusão racial reinante ser aceita como dado de nossa natureza”. Ademais, essas questões que aparecem, “quando muito, à guisa de explicação, atribuem-se à larga miscigenação aqui ocorrida e à incapacidade que demonstramos de nos autotransclassificar racialmente” (idem).

Sobre outro aspecto, a dificuldade de identificar ou de se autotransclassificar certamente causou constrangimento. No caso das nossas entrevistadas e do nosso entrevistado, por exemplo, eles anunciaram certo desconforto ao falar da “negritude” da Professora Adélia de França, percebido na tonalidade vocal e na expressão corporal, em declarações reticentes, e o assunto parecia algo proibido. Podemos dizer que muitos de nós, sujeitos negros e não negros, ainda carregamos “*a dor da cor*” (idem) em nossa “*cúrtis*” social, cultural e histórica.

Assim, refletimos que “a identidade étnica racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído” (idem), dependendo do ponto de vista de quem o interpreta e/ou de quem deseja modificá-lo. Mas o fato é que ainda estamos caminhando a passos lentos, não porque queremos simplesmente, mas porque não é fácil desconstruir, mesmo sob a força de muitas lutas, um sistema de opressão com bases sedimentadas em desvantagens socioculturais e opressões físicas, psicológicas, simbólicas, patrimoniais e educacionais vigentes em quase quatro séculos da nossa história. Ademais

vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui aprendemos a não ser o que somos e, sobretudo o que devemos ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam (CARNEIRO, 2011, p. 63).

É bem verdade que, nos relatos, a professora Adélia aparece como uma profissional que tinha considerável grau de relação amistosa e de boa sociabilidade com suas alunas e alunos. Era, sobretudo, ressaltada como agradável, educada e que tinha boa comunicação. Principalmente, em uma época em que austeridade era relativamente sinônimo de competência, que se refletia no pensamento das pessoas naquele período e nas práticas educativas, com a ideia de que, quanto mais rígidos e rígidas fossem os professores e as professoras, o ensino e a aprendizagem eram considerados melhores, que se aprendia mais e, conseqüentemente, os alunos obteriam bons resultados nos exames. No entanto, deveriam seguir as regras de disciplinamento, como rememora Dona Mércia:

Aquele método bem rígido, digamos assim bem militar mesmo, era tipo um colégio militar. Se fosse pra lá ou sabia ou aprendia, ou saia sabendo ou tinha que desistir. Meu irmão quando chegou lá não teve nem a primeira aula com dona Adélia, porque ele ficou com medo dela, ele viu que tinha muita disciplina, muito regime. (Mércia de Moraes Santiago, entrevista em 06/06/2012)

Quando perguntada sobre o uso de instrumentos considerados como disciplinadores na época, como o uso da palmatória, por exemplo, destacou:

Quem fazia isso era Maria Bronzeado. Fez muito isso, inclusive com meu marido. Eu não me lembro de dona Adélia [se ela] usava esses instrumentos não! Não! Ela não usava não! Quem usava era Maria Bronzeado usava palmatória, colocava de joelho¹⁰¹. (Mércia de Moraes Santiago, entrevista em 06/06/2012)

Nossa entrevistada é categórica, ao afirmar que outras (nesse caso, outra professora, contemporânea de Adélia de França) usava a palmatória e outros castigos como instrumento de controle, regulador de comportamentos e disciplinador dos educandos. No entanto, nesse período, essa já deveria ser uma prática extinta, do ponto de vista das normativas institucionais, pois, desde meados do século XIX, essas condutas foram palco de debate nos espaços de diálogos dos intelectuais, que discutiam os modelos de educação, as práticas

¹⁰¹ A professora Maria Bronzeado Machado foi uma reconhecida educadora, principalmente, na capital paraibana (1934-1986), que atuou como docente e gestora em escola pública e privada, inclusive foi fundadora do Instituto Presidente Epitácio Pessoa e prestou seus serviços educacionais durante mais de cinco décadas da sua trajetória profissional. Também foi poetisa e colaboradora de revistas e jornais naquele período (VILLAR; SILVA e NUNES, 2011, p. 31-51).

pedagógicas e as relações entre professores(as) e alunos(as). Todavia essa ainda era uma prática presente no cotidiano da sala de aula.

No que concerne a questões disciplinares, o uso da palmatória era o principal meio adotado para manter os alunos sob controle. Essa prática perdurou por muitos anos no Brasil, mas, na segunda metade do século XIX, já era muito questionada por intelectuais, de maneira geral, e por uma parcela do professorado. Sua supressão. Todavia, não deixou de causar polêmica entre os envolvidos com a instrução escolar (PINHEIRO, 2002, p. 81)

Ainda de acordo com Pinheiro (2002, p. 81), sobre o pronunciamento do presidente da província da Parahyba do Norte, e considerando os questionamentos sobre a utilização desses instrumentos de punição, destaca:

Para o presidente da província da Parahyba do Norte, Germano Brazil de Oliveira Góes, tal mudança deveria ter sido acompanhada por uma reforma mais abrangente da instrução pública, isto é, tal medida pedagógica (a supressão do uso da palmatória) indicava a necessidade de mudanças mais significativas nas relações entre ensino e aprendizagem e aluno e professor.

No caso da professora Adélia de França, essa nos parece, segundo o depoimento de ex-alunos(as), uma conduta que, de forma salutar, não fazia parte do seu ofício. Sua prática docente não era atrelada ao castigo nem à severidade extrema. Era rígida sim, mas severa, não.

Uma pessoa maravilhosa muito competente, muito honesta, rigorosa também viu? Rigorosa! Sabia ensinar, uma excelente mestra! E também sabia disciplinar ela era disciplinadora, ela sabia disciplinar porque lá se fosse um colégio militar não deixaria nada a desejar. Além de saber ensinar ser uma excelente mestra, sabia dá limite aos alunos talvez fosse esse o carisma dela e os pais gostavam tanto. Os alunos que queriam aprender queriam ser alguém na vida gostasse [dela]. Agora quem não queria nada com nada demorava bem pouquinho tempo lá, ia logo embora. (Mércia de Moraes Santiago, entrevista em 06/06/2012).

Em outro fragmento do relato, temos que a postura da professora Adélia de França era muito incisiva no quesito qualidade de ensino e aprendizagem, pois

não queria ganhar dinheiro, como ela dizia, ganhar dinheiro fácil com ninguém. Não quero ganhar dinheiro aqui ensinando e alunos que queiram aprender, mas quem não quiser aprender seguir o regime aqui, [seguir] minhas normas está dispensado da minha aula! Ela não queria mesmo não, não tinha acordo entregava para os pais e dispensava. Eu a vi dispensando mais de três. Ela não queria inclusive uma menina que fez amizade comigo chorou por ter sido dispensada, dispensou mesmo! Se brincasse com ela, nas aulas dela. Ela não queria quantidade, queria qualidade de alunos que queria

melhorar o conhecimento e, o nível estudantil deles. Ela queria vê os alunos competentes, qualidade de ensino. (Mércia de Moraes Santiago, entrevista em 06/06/2012).

Sobre a questão étnica, em conjunto com uma categoria profissional, um ex-aluno afirmou: “Naquela época, havia pouquíssimos professores negros dando aula, e donos de escola particular, muito menos” (Carlos Frederico de Assunção Santiago¹⁰², entrevista em 06/06/2012). Portanto, historicamente, o que temos à disposição das nossas lentes ainda é uma significativa população negra aquém da aquisição de bens materiais, serviço e consumo, não muito raro na nossa sociedade atual. Assim, Carneiro (2011, p. 54) assevera que

as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre as desigualdades raciais, especialmente por órgãos governamentais como o Ipea, têm sido a principal alavanca para o reconhecimento dos negros brasileiros como um segmento com características específicas e desvantagens em termos de inserção social no país.

Esperamos, então, que essas pesquisas possam servir de estímulo para que tanto os governos, em suas esferas de atuação, quanto a própria sociedade compreendam que, no Brasil, a questão social tem seu assentamento na questão racial, visto que,

[...] cada vez mais, desautorizam as ideias consagradas em nossa sociedade sobre a inexistência de um problema racial. Questionam a simplificação de que o problema do Brasil é social, e não racial. Recusam os eufemismos como o do *apartheid* social e, sobretudo, indicam que as políticas universalistas, historicamente implementadas, não têm sido capazes de alterar o padrão de desigualdades entre negros e brancos na sociedade (CARNEIRO, 2011, p. 54).

Em meio a tantas adversidades, a professora Adélia de França buscou seu acesso à escolarização. Possivelmente, atravessou barreiras, em uma época em que o ingresso nos estabelecimentos de ensino não era para todas as pessoas – havia uma seleção social, que também podemos entender como racial – prescrita na legislação, nas práticas institucionalizadas e nas posturas veladas. É provável que tenha incomodado por ser uma mulher negra, “cheia de ideias”, detentora de saberes. Acreditamos que não se deixou abalar pelos infortúnios da dinâmica da vida. Por último, nas memórias, a filha relembra:

Minha mãe era o giz, o apagador, o lápis. A história dela era mesmo as letras. Ela, já doente, com um tumor nas costas. Ainda enxergava. Ela dando aula e vinha dores terríveis nas costas. Ela escrevendo na lousa e as vezes chorava, os alunos avisava, ela fazia o curativo, voltava de novo com bom

¹⁰² Ex-aluno da professora Adélia de França na década de 1960.

humor, uma coisa pra vida. Eu acho que daí vinha um grande aditivo era a positividade dela ensinar as pessoas. Ela convencia, ela tinha um quê de místico. Ela não só fazia [com que] a sabedoria entrasse ouvido a dentro das pessoas, ela conhecia as pessoas que iam aprender. Era certo, certo que ia dá certo. Além da autoestima tinha também o “positivismo” [senso de positividade]! Não me lembro minha mãe com ares de derrotista. Sabe assim, admitindo alguma coisa de pessimismo, as pessoas saíam de lá revigoradas, intelectualmente e em termos energético. (Cátia de França, entrevista em 04/07/2010).

Adélia de França optou pelo Magistério. Então, formou-se professora e ingressou no que poderíamos dizer “restrito mundo das letras”, junto com outras mestras paraibanas podemos igualmente lembrá-la como culta, modesta, decente, competente, honesta, rigorosa, politizada e aguerrida, mulher protagonista de sua vida, história e memória. Sua dedicação e contribuição com a docência, em seus 77 anos de vida, assemelha-se e soma-se a outras experiências no campo da educação na Paraíba, contudo podemos pensar que a sala de aula foi sua vida e seu leito, comprometida com a educação e dedicada ao trabalho intelectual.

A professora Adélia de França foi homenageada com a fundação de uma escola em que figura seu nome (foto 4), criada sob o Decreto nº 10.609, de 01 de março de 1985, localizada na Rua João Raimundo Lucena, s/n, no Bairro Valentina de Figueiredo I – João Pessoa/PB, mas que não dispõe de nenhum registro sobre sua trajetória docente nem fotografia “oficial”.



Foto 4: Escola Estadual de Ensino Fundamental Profa. Adélia de França (1985)
Fonte: Arquivo da autora (2012) – Simone Joaquim Cavalcante

No ano de 1998, a escola passou por uma reforma, mas, até hoje, ainda não consta nenhum documento que faça menção à memória da professora Adélia de França (foto 5).

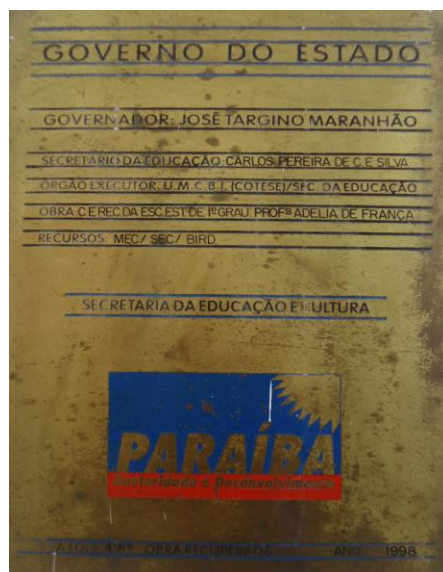


Foto 5: Placa de reforma da Escola Profa. Adélia de França, em 1998
Fonte: Arquivo da autora (2012) – Simone Joaquim Cavalcante

Cabe, ainda, trazermos à tona que os funcionários que trabalham nesse estabelecimento de ensino, desde sua fundação, ficaram surpresos ao ver, pela primeira vez, a fotografia (que apresentamos) da professora Adélia e replicaram: “Ela era negra?!”. Estamos em 2012, século XXI, e nossas professoras e professores negras e negros perduram na invisibilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações, voltamos a introduzir o sujeito central desta pesquisa, por entender que registrar a memória individual da professora Adélia de França (1926-1976) é cruzá-la com outras memórias que acabam por se constituir em coletivas, e que analisar e interrogar as fontes (documentos pessoais, profissionais e as fontes orais produzidas) significa alinhar os retalhos da história, apontando suas possibilidades interpretativas em suas representações e significados e trazer as discussões referentes à identidade de uma expressiva parcela da população brasileira que, estrategicamente e de várias maneiras, foram conduzidas aos porões da história e de uma produção historiográfica nacional “oficial”.

Desse modo, adentramos um território de representações quando abordamos a luta coletiva das mulheres na busca para “romper” com a naturalização dos lugares sociais destinados ao gênero feminino que, transpondo fronteiras do privado para o público, almejaram garantir e ampliar a dimensão de cidadania que vai desde as reivindicações pelos direitos políticos, sociais e econômicos, até o direito de decidir sobre seus corpos, embora tenham saído, em certa medida, do controle dos homens (pais, maridos, companheiros, irmãos) e caído nas “garras” do mercado, ao qual estamos quase todas e todos subjugados/as, portanto, essa não é uma prerrogativa exclusiva às mulheres.

É nessa perspectiva do campo social e do político que, no Ocidente, as mulheres começam a se organizar e a se constituir como um movimento que pudesse unir a ação política e o ativismo social, ou seja, identificar e questionar as desvantagens a que foram historicamente submetidas e exigir uma reparação, de modo que fosse capaz de promover uma inclusão mais ampla e efetiva das mulheres na sociedade e na história.

Em se tratando das categorias gênero e etnia (mulher-negra), já são expressivos os intertextos que se apresentam nas pesquisas e nas reflexões sobre elas. No caso do nosso estudo, optamos por considerar a ideia de Hobsbawm (1998c), de que a professora Adélia foi/é uma mulher “extraordinária” e que não pode e/ou não deve permanecer invisibilizada no cenário da história da educação paraibana. Ela foi homenageada, em um dicionário, como uma das mulheres ilustres, notáveis e intelectuais do Brasil (que se notabilizou na cultura escrita do nosso país). Seu nome foi dado a uma rua (o registro na história local) e a uma

escola na Capital (expressão da monumentalidade a sua memória), além ter criado sua própria escola (iniciativa salutar).

Apesar de não ter nascido em “terras paraibanas”, os referenciais, em sua trajetória profissional, estão diretamente vinculados à Paraíba, presente em, aproximadamente, cinquenta anos de atividade docente, com presteza e dedicação à educação das filhas e dos filhos dessa terra, buscando educar as pessoas que lhe solicitavam seus serviços educacionais, mesmo que não pudessem pagar, pois “sua preocupação era educar. Retirar seres do escuro. Do breu que é o analfabeto” (CÁTIA DE FRANÇA, s/d), deixando marcas da sua contribuição no campo da educação paraibana e brasileira como tantas outras mulheres/professoras. É nessa perspectiva que ousamos desvendar sua face, seja ela dita “morena”, “parda” ou negra. Por isso, honestamente, e apesar de ouvir outras vozes dessa narrativa histórica empreendida neste estudo, pomonos como uma voz dissonante das demais, pois não partilhamos da ideia de que a professora Adélia de França não tenha de alguma maneira, sofrido os impactos do racismo – declarado, velado ou camuflado pela sociedade paraibana na época (mesmo que, nos relatos orais, os depoentes tenham trazido outra versão, que consideramos e respeitamos). Será que essa professora foi uma exceção na história? Certamente, Adélia, como mulher negra, experimentou o “amargo” do racismo explícito/implícito nas práticas e nas posturas cotidianas da sociedade local, seja na sua formação profissional inicial, como aluna da Escola Normal na Parahyba do Norte, seja posteriormente, já atuando como docente nas salas de aula do interior e da capital, ou nos enfrentamentos para educar a filha única.

Mais duas considerações merecem destaque. A primeira nos leva a pensar: quantas outras mulheres – negras – professoras se sobressaíram na história da educação na Paraíba? Existiram outras de notório saber, na Paraíba, nas primeiras cinco décadas do século XX? Acreditamos que sim! Mas suas faces ainda não foram desveladas. A segunda reflexão diz respeito à própria questão racial – aquilo que alguns já sabem, e outros talvez precisem saber: é que a “questão” referente à população negra do Brasil não é exclusiva das pessoas negras, mas de toda a sociedade brasileira.

Foi a partir do desenvolvimento de um debate inter/transdisciplinar que procuramos historicizar a forma como a educação brasileira, no contexto do início do século XX, lidava com as questões latentes relativas às relações de gênero e étnico-raciais – não no sentido

estrito de pensar se elas eram ou não problematizadas, porém, de forma mais ampla, examinar como tais questões apareciam nas relações socioeducativas.

Portanto, desejamos que esta pesquisa tenha contribuído efetivamente para dar visibilidade à docência feminina, através da construção de uma memória sobre Adélia de França, como uma professora negra que se destacou na história da educação na Paraíba do século XX. Nessa direção, almejamos, ainda, fornecer para a escola (fundada em sua homenagem) um memorial, para desvelar sua face. Pois, apesar de ter se utilizado da apropriação/domínio de um *capital cultural* como uma estratégia para se inserir na sociedade, entretanto, esta sociedade reconheceu sim a professora, mas invisibilizou a negra!

Por último, pedimos licença às leitoras, aos leitores e a todo o povo negro, por nos despirmos do tracejado acadêmico, em especial, às mulheres negras, cujos passos, como bem sabemos, vêm de longe, para proferir o que em nós cabe dessa história.

“Outra versão da nossa história” (Simone Cavalcante, outubro de 2005, adaptado em setembro de 2012)

Somos afrodescendentes Não surgimos de repente Nossa vida é descente Temos passado e temos presente Andamos seguindo em frente Temos alma, temos mente	Somos negras e não mulatas Não me escondo, não disfarço Estou na lida, estou na luta No meu direito eu não me calo! Tenho dignidade e decência Sou mulher, mulher negra!	Nos bancos das escolas Fala-se muito em igualdade Mas a prática na verdade Não condiz com a realidade O racismo o preconceito Parece “banalidade”
A história do nosso povo Pelos séculos transpassou Da diáspora ao Atlântico No Brasil aportou A história renegada Muita gente reforçou	O racismo no Brasil Tem procedência e cor Negro, “preto” e pobre Seu labor muito suor Da senzala à favela Sua história muita dor	Então, o quê há de “novidade” A Lei 10.639/2003 Que precisa ser implementada Para ter efetividade Nossos direitos respeitados Dialogando com a diversidade
Hoje aqui estamos firme Contando essa história Defendendo nosso valor E também nossa memória Que tantos ignoraram E que ainda ignoram	O mito da “democracia racial” Quase o negro “apagou” Mas, a luta foi tão grande Outra história revidou Ações Afirmativas É agora nosso clamor!	Como vamos aplicar Agora na realidade Disciplina ou temática Veja a trans/interdisciplinaridade Literatura, Matemática Geografia, História ou Artes
Mas, eu que não sou tola Abro a boca e logo falo A “verdade” eu digo O presente eu faço! A luta e a resistência Não foi pouca, não foi/é fácil	Na escola que estudamos Fala-se muito no futuro Dizendo que a “negritude” Tem que ter seu espaço Utopia em cadafalso O discurso um fracasso!	Na perspectiva afro-brasileira Educação, Cultura e História Respeito na escola e também na Universidade Direito, oportunidade, vejamos a nossa cota! Na sociedade igualdade E outra versão da nossa história.

A performance aqui cartografada faz parte do meu *lugar social* como sujeito histórico e partícipe da sociedade, pois é assim que me sinto ao traçar os caminhos entre a história e a memória, a partir da trajetória profissional da professora Adélia de França (século XX). São as marcas desse lugar que também começou a ser delineado durante minha formação profissional, particularmente, quando fui aluna do Curso de Especialização em “História: Educação, Cultura e História na Perspectiva Afro-brasileira”, ofertado pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana – FFPG/PE, que trazemos conosco, comigo, aliadas aos elementos que se somaram, através desta pesquisa, apreendidos e aqui livre e despidamente expressos.

6. REFERÊNCIAS

- AIRES, José Luciano de Queiroz. A fabricação do mito João Pessoa. In: SANTOS NETO, Martinho Guedes dos e COSTA, Robson Xavier da (Orgs.). *Pesquisa em História: temas e abordagens*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB/PPGH-UFPB, 2009. p. 285-312.
- ALBERTI, Verena. História dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ALMEIDA, Horácio de. *História da Paraíba*. v 2. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1978.
- AMORIM, Sara Raphaela Machado de. *Nestor dos Santos Lima e a educação norte-rio-grandense no período de 1911-1923*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sítio eletrônico: <<http://www.faced.ufu.br>> Capturado em 02/06/2012.
- ANDRADE, Andreza de Oliveira. *Interfases das noções de gênero e sua cultura histórica*. 2008. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. *Crítica marxista*, n. 11, São Paulo, 2000. p. 65-70.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. Cultura histórica: território e temporalidades historiográficas. In: *Saeculum – Revista de História – “Dossiê: História e Cultura Histórica”*. João Pessoa, DH-UFPB, n. 16, jan-jun/2007. p. 25-31.
- ARANTES, Adlene Silva. *O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)*. Recife: O autor, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.
- AZEVEDO Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução sobre os estudos da cultura no Brasil*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. *Contribuições para pensar, fazer e ensinar história local*. 2005. 247p. Tese (Doutorado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- _____. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. In: *Saeculum*. Revista de História, ano 12, n. 15. João Pessoa: Programa de Pós-graduação em História, jul./dez. 2006, p. 57-85.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. vol. 1 (Fatos e mitos).

BITTENCOURT, Adalzira. *Dicionário Bio-Bibliográfico de Mulheres Ilustres, Notáveis e Intelectuais do Brasil*. vol. 1. Rio de Janeiro, Editora Pongetti, 1969.

BORGES, Vavy Pacheco. Anos Trinta e Política: história e historiografia. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2010. p. 159-182.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, 16 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília – DF, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. *A reforma de ensino no Distrito Federal (1927-1930)*. Instituto de Estudos Brasileiros. Arquivo Fernando de Azevedo. Sítio eletrônico: <www.usp.br/niephe> Capturado em 02/06/2012.

BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores? In:_____. *Passados recompostos: campos, canteiros da história*. Tradução de Marcella Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ: Editora FGV, 1998. p. 21-61.

BURKE, Peter. Abertura: a nova História, seu passado e seu futuro. In:_____. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.

_____. *A Escola dos Annales: 1929 – 1989 – A revolução francesa da historiografia*. Tradução Nilo Odália. 2 ed. São Paulo, UNESP, 1997.

_____. *História e teoria social*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *História do Negro no Brasil*. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. vol. 1 Brasília. CNPQ, 2004. p. 287-336.

_____. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARTAXO, Rosilda. *Mulheres do oeste*. Paraíba, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 225-251.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 45-59.

CAVALCANTE, Simone Joaquim. *Mulheres na luta contra o racismo*. João Pessoa: Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução Enid Abreu Dobránszky Campinas: Papirus, 1995.

_____. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Coord.). *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999. p. 69-96.

CURY, Cláudia Engler. *Métodos de ensinar e formas de controle sobre o cotidiano escolar: a Escola Normal na Parahyba do Norte (1864-1886)*. Sítio eletrônico: <<http://www.sbhe.org.br>> Capturado em 24/08/2012.

DA LUZ, Itacir Marques. *Compassos e letrados: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. História das Mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 217-235.

DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luízas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In: PEREIRA, Amauri Mendes e SILVA, Joselina da. (Orgs). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 17-48.

ESTANISLAU, Lúcia Avelar. Feminino plural: negras do Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.213-228.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores sociais e História da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 239-256.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITO, Jader de Medeiros. Memória e escritos de um educador. In: MIGNOT, Ana Chystina Venancio e CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113-133.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio século XXI da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FICO, Carlos. *Além do Golpe*. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. In: HIRATA, Helena (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 144-149.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e cultura histórica. *Seaculum – Revista de História*, João Pessoa, DH/UFPB, n 16 jan./jun., 2007, p. 83-102.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Para que(m) contar a História das mulheres professoras, literatas paraibanas? In: MACHADO, Charliton José dos Santos e NUNES, Maria Lúcia da Silva (orgs.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 7-14

_____. *Práticas educacionais e abolicionistas: aspectos da configuração do trabalho docente através das trajetórias de Etelvina Amália de Siqueira (Sergipe, 1862-1932) e Maria Firmina dos Reis (Maranhão, 1825-1917)*. Sítio eletrônico: <<http://www.sbhe.org.br>> Capturado em 02/06/2012.

GALVÃO, Rogério Cândido Ramalho. *São João do Rio do Peixe – datas e notas*. São João do Rio do Peixe – PB. Gráfica e Editora Hally S.A. 2011.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. Tradução Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 325-346.

GOMES, Angela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.

GUIACOMINI, Sonia Maria. *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. RJ: Petrópolis, 1988.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In: _____. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*. São Paulo: Unicamp. n. 22. 2004. p. 201-246.

HOBBSAWM, Eric. A História britânica e os Annales: um comentário. In:_____. *Sobre história*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a. p. 193-200.

_____. A História de baixo para cima. In: *Sobre história*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b. p. 216-231.

_____. *Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz*. Tradução de Irene Hirsch e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998c.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 1, Campinas, SP: Autores Associados/Sociedade Brasileira de História da Educação. jan/jun – 2001. p.9-45.

KARNAL, Leandro e TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tânia Regina (orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-27.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão et. al. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (Orgs.). *Fazer a história: novos objetos, novas abordagens, novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. 3v.

LEWIN, Linda. *Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso da oligarquia de base familiar*. Trad. André Villalobos. Rio de Janeiro: Record, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma abordagem pós-estruturalista*. Petropolis: Vozes, 1997.

_____ e MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). In. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n 87, p. 45-57, nov. 1993.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary(Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2001 p. 443-481.

_____ e MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). In. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n 87, p. 45-57, nov. 1993.

MACHADO, Charliton José dos Santos. *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. vol. 1.

_____. *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações* João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. vol. 2.

MEDEIROS, Eduardo de. *Problemas e necessidades da Parahyba*. Imprensa oficial. João Pessoa, 1931. p. 115-121.

MELLO, José Baptista de. *Evolução do ensino na Paraíba*. Secretaria da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. 3ª Edição, João Pessoa, Paraíba, 1996.

MELLO, José Octávio Arruda de. *A educação paraibana da colônia aos nossos dias: uma abordagem histórica*. Psicologia escolar e educacional vol. 3 nº 1. Campinas, 1999. p. 1-11.

MERHY, José Carlos S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et. al. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 9-27.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Matrizes do anticomunismo. In: _____. *Em guerra contra o perigo vermelho*. O anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2002. p. 15-46.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Professoras negras na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999a.

_____. *Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento*. Niterói: Intertexto, 1999b.

MUNANGA, Kabenguele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2004.

NEVES, Joana. Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica. *Seaculum*. Revista de História, João Pessoa, DH/UFPB, n 6/7, dez. 2001. p. 35-47.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. p. 211-217.

OLÍVIO, Anderson Ribeiro. *História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática*. Estudos Afro-asiáticos, ano 25, n 3, 2003. p. 421-461.

PANDOLFI, Dulce. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 13-37.

PARAÍBA. *Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural*. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010.

_____. *Referenciais Curriculares do Ensino Médio*. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. João Pessoa, 2006.

PEDRO, Joana Maria. Historicizando o gênero. In: FERREIRA, Antônio Celso et. al. (Orgs.). *O historiador e seu tempo: encontros com a história*. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008. p. 163-188.

_____. *Identidade e diferença: o gênero enquanto questão*. Texto apresentado na ANPUH, XVIII Simpósio Nacional de História. Recife – PE, 1995, mimeo.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Minha história das mulheres*. Tradução Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PERUCCI, Antônio Flávio. “Do feminismo *igualitarista* ao feminismo *diferencialista* e depois”. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.) *Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. p. 30-44.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n 3, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n 10, 1992, p. 200-212.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RIBEIRO, Matilde. Relações raciais nas pesquisas e processos sociais: em busca de visibilidade para as mulheres negras. In: VENTURINI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol e OLIVEIRA, Suely de (Orgs.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 87-105.

RIBEIRO, Genes Duarte e AIRES, José Luciano de Queiroz. Memória, imaginário e sagração: a heroificação do presidente João Pessoa. In: CAVALCANTE NETO, Faustino Teatino; GUEDES, Paulo Henrique M. de Queiroz; SANTOS NETO, Martinho Guedes dos (Orgs.). *Cultura e Poder Político: historiografia, imaginário social e representações da política na Paraíba republicana*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2012. p. 131-169.

RIBEIRO, Marlene Fernandes e PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. *Educação, memória e gênero: discussões sobre a tese do celibato pedagógico feminino do RN (1920)*. Sítio eletrônico: <<http://www.sbhe.org.br>> Capturado em 02/06/2012.

RICOUER, Paul. *História e verdade*. Tradução de F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ROCHA, Solange Pereira da. *Gente negra da Paraíba oitocentista: população, família e parentesco espiritual*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RODRIGUEZ, Janete Lins (Coord.). *Atlas Escolar da Paraíba*. 3ª ed. João Pessoa: GRAFSET, 2002. p. 13.

ROLAND, Edna. O Movimento de Mulheres Negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio e HUNTLEY, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 237-256.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo, v 29, n. 1 jan/jun 2003. p. 125-146.

SALES, Ana Maria Coutinho de. *Tecendo fios de liberdade: escritoras e professoras da Paraíba no começo do século XX*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco.

_____. *Eudésia Vieira: rompendo silêncios*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SANTOS, Nivalda Menezes Santos. *Professoras sergipanas celibatárias e os discursos de José Rodrigues da Costa Dória (1908 a 1911): contribuições para a história da profissão docente*. Universidade Federal de Sergipe. Sítio eletrônico: <<http://www.sbhe.org.br>> Capturado em 02/06/2012.

SANTOS NETO, Martinho Guedes dos. Interventoria na Paraíba (1930-1932): Antenor Navarro e o projeto centralizador. In: SANTOS NETO, Martinho Guedes dos e COSTA, Robson Xavier da (Orgs.). *Pesquisa em História: temas e abordagens*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB/PPGH-UFPB, 2009. p. 135-160.

_____. O poder e as mutações da política na Paraíba pós-1930. In: CAVALCANTE NETO, Faustino Teatino; GUEDES, Paulo Henrique M. de Queiroz; SANTOS NETO, Martinho Guedes dos (Orgs.). *Cultura e Poder Político: historiografia, imaginário social e representações da política na Paraíba republicana*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2012. p. 85-107.

SCHUMAHER, Schuma e BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). *Mulheres Negras do Brasil*. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. *Estado Novo: um auto-retrato*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

SILVA, Joselina da. *Mulheres negras: histórias de algumas brasileiras*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009b.

SILVA, Enoque Bernardo da. *História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956 a 1971)*. João Pessoa, 2011d. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição e sem coerção: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2000c.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A cultura histórica em representações sobre territorialidades. In: *Saeculum* “Dossiê: História e Cultura Histórica”. João Pessoa, DH-UFPB, n. 16, jan-jun/2007. p. 33-46.

SHARPE, Jim. “A história vista de baixo”. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 133-161.

SOHIET, Raquel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n 15, set.out.nov.dez. 2000. p. 97-117.

_____. *Bertha Lutz e a ascensão social da mulher, 1919-1937*. Niterói-RJ: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, 1974 (Dissertação de Mestrado).

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SPIVAK, Gayatri. “Quem reivindica a alteridade?” In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 187-205.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Tradução Denise Bottmann. v. 1, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Costumes em comum: estudo sobre a cultura popular regional*. Tradução Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fonstes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 13-24.

_____. As peculiaridades dos ingleses. In: SILVA, Sérgio e NEGRO, Antonio Luigi (Orgs). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. São Paulo: UNICAMP, 2001. p. 185-201.

VEIGA, Cynhtia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. Universidade Federal de Minas, Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n° 39 set/dez/2008. p. 502-596.

VIDAL. Diana Gonçalves. Mulheres e magistérios primários: tensões, ambiguidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria. *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

VIDAL. Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 74-127.

VIEIRA, Eudésia. *Terra dos Tabajaras*. Editora Teone S.A. João Pessoa, 1955.

_____. *Pontos de História do Brasil*. Segundo o Programa Primário da Parahyba do Norte. Departamento de Publicidade, João Pessoa, Paraíba, 1956.

VILLAR, Adriana Marcinieiro; SILVA, Viviane Soares da; e NUNES, Maria Lúcia da Silva. Maria Bronzeado Machado (1916-1986): o magistério como predestinação. In: MACHADO, Charliton José dos Santos. *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011, p. 31-51.

WERNECK, Jurema (org.). *Mulheres Negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil*. Crioula, Rio de Janeiro, 2009.

Fontes orais

Carlos Frederico de Assunção Santiago. Ex-aluno de Adélia de França. Entrevista concedida em 06/06/2012. João Pessoa (PB).

Catarina Maria de França Carneiro. Filha de Adélia de França. Entrevista concedida em 04/07/2010. João Pessoa (PB).

Mércia de Moraes Santiago. Ex-aluna de música (modalidade piano) da filha de Adélia de França. Entrevista concedida em 06/06/2012. João Pessoa (PB).

Orcina Pires Mifont. Ex-aluna de Adélia de França. Entrevista concedida em 13/12/2011. São João do Rio do Peixe (PB).

ANEXOS

Optamos por anexar, na íntegra, as entrevistas que realizamos em nosso trabalho de pesquisa, por entender que se trata de pessoas que, de alguma forma, conviveram com a professora Adélia de França. Algumas delas se encontram em idade avançada, como dona Orcina Pires Milfont, de 94 anos. A produção de fontes, nesse caso, constitui uma contribuição para futuras pesquisas próximas à temática e aos sujeitos pesquisados.

Destacamos que, conforme estabelecem as premissas da pesquisa científica e os referencias do PPGH, o projeto de pesquisa foi devidamente encaminhado e aprovado por unanimidade na 1ª Reunião realizada em 18/05/2011 pelo Conselho de Ética da UFPB, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, registrado através de Protocolo nº 028/11. E os entrevistados(as) assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido em relação ao uso e à divulgação dos depoimentos.

A sequência das entrevistas segue disposta em ordem alfabética dos entrevistados e das entrevistadas.

Entrevista com Carlos Frederico de Assunção Santiago¹⁰³, em 06 de junho de 2012, concedida em João Pessoa (PB).

1. O senhor foi aluno da Professora Adélia de França?

Fui, foi em 63, 64 [1963, 1964...] fazia o 1º grau e fui pra lá ter aula de português e matemática.

2. O senhor lembra como era o método de ensino da Professora Adélia de França?

Era o antigo... aula particular não era um colégio não... eu ia a tarde ou de manhã se estudasse de manhã eu ia a tarde... não me lembro mais... era uma pessoa boa muito educada e ela dava aula muito bem até minha mãe contratou pra eu ir tomar aula particular porque eu tava atrasado no colégio né? Porque eu era meio descuidado, não estudava né?

3. O senhor tinha aula de reforço com a Professora Adélia de França?

Era reforço, português e matemática, as matérias que tivesse precisando né?

4. As aulas eram individuais ou coletivas?

Tinha outros alunos... só que eu não lembro o nome deles... mas não eram muitos não... na época que eu estudava lá não eram muitos não eram poucos.

5. O senhor lembra se as turmas eram mistas?

Não lembro... me lembro assim ela sempre foi uma pessoa dedicada, educada, muito rígida... quando botava uma coisa pra você fazer... você fizesse o que ela mandava, mas nunca foi de gritar, de faltar com respeito, maltratar as pessoas... muito boa Professora senão minha mãe não tinha contratado pra me dá aula de reforço.

6. O senhor reconhecia a Professora Adélia de França como uma mulher negra?

É, ela era negra! Naquele tempo nós respeitávamos os mestres, né? Chamava o professor de mestre... indiferente de cor, de raça você era obrigado a respeitar... agora ela era uma mulher negra! Como a filha dela é negra né?

7. O senhor lembra se alguma vez a Professora Adélia chegou a falar sobre isso?

Nós nunca chegamos a comentar isso. Primeiro que ela nunca deu muita bola pra isso e entrar em confidências comigo... eu um menino e ela a Professora né? Ela era uma pessoa simples

¹⁰³ Carlos Frederico de Assunção Santiago nasceu no dia 01 de fevereiro de 1953, no engenho Tibiri, em Santa Rita. Filho de Eithel de Assunção Santiago e Amneres Guedes Santiago, família de grande proprietário de terras daquela região. O engenho Tibiri é considerado um dos mais antigos da Paraíba, segundo seu Frederico.

uma casa simples só tinha lá mesmo o piano que a filha dela tocava né? Piano, violão uma casa simples e ela era uma mulher simples e educada, bem preparada pra ser Professora.

8. Como eram as aulas da Professora Adélia de França?

Eram bem aplicativas né? Pra o aluno que tivesse prestado atenção eu acredito que se saia bem. Eu me saia bem melhorei bastante, mas não foi tanto porque a culpa foi minha e não dela entendeu? Tanto é que quando eu terminei o 2º grau eu parei não continuei... então a culpada não foi ela, o culpado foi eu! Eu tinha aula de manhã até meio dia aí minha mãe ia pra cidade porque eu morava no sítio [ele vinha do engenho Tibiri em Santa Rita para estudar reforço com a professora Adélia de França na capital]... Santa Rita, mamãe vinha pra capital me deixava na aula ia pro cinema, visitar as amigas dava uma volta e passava e me pegava e me levava pra casa. Eu era tão pequeno que papai não queria que eu voltasse de ônibus não. Foi também um período curto que fui aluno dela no máximo uns três meses....

9. O senhor gostava de tê-la como Professora?

Na verdade ninguém gosta de ter aula de reforço né? Mas eu não tenho o que dizer dela não. Ela nunca me tratou mal pelo contrário ela me educava, me ensinou o certo né? Agora quanto a essa questão dela ser negra ou não negra nunca se discutiu, nunca se tocou nem nesse assunto... de jeito nenhum, primeiro que ela não permitia, acredito que sim, nunca houve discussão sobre isso, mas acredito que ela não ia permitir que ninguém ficasse falando quem era negro, quem era branco, esse negócio... antigamente a discriminação com negro era bem maior você sabe disso! Negro era negro e branco era branco, mas como ela era a Professora! Como eu lhe disse tem que respeitar se Ela fosse branca, azul, amarela, roxa tinha esse negócio era a Professora era a Professora e “ce fini” eu fui criado desse jeito. A maioria branco [refere-se a maioria dos alunos] eram quase todos da capital né? Eu é que era de Santa Rita e geralmente quem vivia em Santa Rita, estudava em Santa Rita, mas o ensino em Santa Rita na época era muito fraco e minha mãe me botou aqui pra que eu melhorasse as notas, o aprendizado... quando estudei com ela, ela já tinha os cabelos brancos, já estava velha! Naquela época havia pouquíssimos professores negros dando aula e dono de escola particular muito menos.

Muito obrigada, Sr. Fred, pela sua contribuição!

Entrevista com Cátia de França¹⁰⁴ em 04 de julho de 2010, concedida em João Pessoa (PB).

1. Cátia, antes de a Professora Adélia de França fundar a escola Moura e Silva, onde ela lecionava e para quem?

Eu fui com quatro anos de idade para Almeida Barreto... mas existia essa casa na [rua] Treze de Maio...e ela já tinha essa escola lá...agora não era no mesmo porte que foi as proporções que tomou lá na Almeida Barreto...é isso que sei...sempre teve essa coisa das pessoas irem...era umas aulas mais tímidas... e em numero menor, mas ela nunca deixou de exercer [a profissão]...

1. Quem era a clientela na época?

Devido à localização da escola era aquele pessoal daquele eixo... rua da Palmeira, João Machado...era aquele povo dali mesmo e vinha gente de longe, vinha gente de vários cantos ...porque ela tinha esse acesso do telefone e de um grupo de apoio...pessoas que eram como secretários dela que viabilizava...quando era alunos que não necessitavam da interferência dela...ela então tinha outras pessoas ajudando... um deles era Genival... dava esses alunos de reforço [aulas de reforço] Português para dissertação para vestibular... exercer concurso... então já era outras pessoas que faziam por ela [...] ela dava aula preparando esses cadetes...esses militares...então ela não passava para outras pessoas... existia umas salas de aulas que as pessoas queriam que ela ensinasse... mas quando era coisas mais...que ela podia passar essas tarefas para pessoas da confiança dela... mas nunca parou porque era através daí que entrava o dinheiro... a sobrevivência dela, minha... meu pai ganhava pouco como guarda de trânsito...

2. A maioria da clientela da Professora Adélia de França era composta por pessoas abastadas ou de toda ordem/classe social?

Eram mistas, sempre foi...ela recebia todos [...] somente essa coisa de exame de admissão era muito, preparar para a Academia de Comércio, ali nas Trincheiras... eu me lembro... era uma procura generalizada...e ela com as portas abertas para todas as camadas sociais... quem sabe se ela fechasse... receberia mais dinheiro se botasse aquelas turmas todas viradas para quem

¹⁰⁴ Catariana Maria de França Carneiro nasceu em 13 de fevereiro de 1947, em João Pessoa (PB). É filha de Adélia de França e Silva e Sebastião Higino Carneiro. Cátia de França é seu nome artístico – cantora, compositora e multi-instrumentista. Há mais de 40 anos, atua como musicista.

podia pagar... o que ela exigisse todos queriam... porque ser preparada por ela era certeza de que seria admitido em qualquer coisa era uma vitória certa... você queria ter um concurso... se preparava com ela e sabia que... ela ensina de um jeito as materiais mais... que eu me lembro, que eu não sei de onde veio... acho que deve ter vindo do sul...chegou uns encaixes, uns jogos [jogos pedagógicos] pra ela ensinar geometria...geometria é um negócio ruim de entrar na cabeça...então ela tinha assim vários formatos de coisas...hexágono, triângulo, tudo ligado a geometria [...] então ela tinha isso...ela trazia o ensinamento de uma maneira que não causava conflitos, nem dava trauma na pessoa... ela tinha uma didática...uma mecânica pra ensinar que fascinava o povo...era a razão do sucesso dela na época!

3. A Professora Adélia de França recebia um público misto: meninas e meninos, moças e rapazes?

[...] eu não me lembro lá em casa de crianças...alfabetização...já tinha do seus 14 para cima...adolescentes tinha muito... e as pessoas idosas [...] pessoas de origem humilde [...] idosas que tava, querendo um meio pra subir na vida... então ela tinha umas aulas de noite... a gente notava como eram as pessoas, agora na parte do dia não... isso diversificava ... e nos sábados e domingos...no domingo nem tanto...mas tinha as duas casas de apoio que era o pensionato masculino e feminino...então lá em casa sempre tava em ebulição...esses meninos que eram do interior...ela tinha também aquela gestão [...] eles estavam sobre a responsabilidade dela...dai já era uma coisa que ela tinha que tá monitorando esses filhos de fazendeiros que tava sob a tutela dela... não interessava essa história de segunda a sexta... sábado e domingo a banda voou...ela tinha que gerenciar tudo isso...

4. O pensionato era de vocês?

Era também...

5. Então, além da escola, a Professora Adélia de França tinha o pensionato?

Tinha o pensionato... era aquela velha História...filho de gente abastada do interior vim pra cá...não tinha um colégio residência...então ela criou isso...foi que deu mais suporte financeiro...e propagou o sucesso [...] os meninos estudavam e moravam...tinha aquele apoio dela [...] acompanhando... e estudavam fora...eles moravam lá em casa... ela dava os reforços...ela preparava para o Liceu Estadual...me lembro que surgiu uma escola nova...que era a Escola Modelo... foi anexada ao Liceu...onde eu estudei...eu me lembro que era pra todos os níveis que ela dava esse suporte.

6. Ela recebia mais moças ou rapazes no pensionato?

Tinha homem e mulher [...] era um negócio aberto [...] todas as camadas...a aeronáutica, exército e marinha...curso pros caras... e normalistas [...] colégio das Neves, colégio Lourdinias...eu via isso...então não havia um critério de haver só uma presença feminina ser um forte [...] eu me lembro...eu convivia...eu criança nas salas de aula [...] não era uma casa estritamente masculina era uma frequência equilibrada ...

7. Quais as lembranças que você tem da trajetória profissional da Professora Adélia de França?

[...] eu cheguei em 47 [1947]... a gente tem que dá uma volta...pessoas que tava com ela no começo...por isso tem esse pessoal que ta ai no Valentina [bairro de João Pessoa]... os descendentes de Antonia, os descendentes de Bastinha, os descendentes de Maroca que era a mais velha... os descendentes de Bibi...isso tudo era serviços que a gente tinha como pessoas da família...eles devem saber disso tudo...me lembro que passou na Praça da Pedra [centro da cidade], na rua da República...esse pessoal que teve sempre com ela...essa família...esse pessoal [...] eles ainda existem remanescentes dele [...] ela já veio de Guarabira, Pedras de Fogo, Rio do Peixe [São João do Rio do Peixe]...eu me lembro disso [...] Itabaiana [...] ela passou por esses cantos todos...agora é pinçar isso...pegar essas vertentes no interior da Paraíba.

8. Cátia, você havia falado da biblioteca da Professora Adélia de França. Quais eram os livros mais visitados/lidos por ela na biblioteca?

O nome da biblioteca era Coelho Lisboa... era uma biblioteca diversificada...mas tinha os grandes autores nacionais...eu me lembro que foi um grande estardalhaço quando chegou a enciclopédia Barsa, que era caríssima... as pessoas vendiam de porta em porta...e ela adquiriu...dicionário, tinha compêndios só de museus da Europa...livros raros...eu me lembro que tinha um que tinha as páginas finíssimas, que quando a gente manuseava saia um pozinho branco de dentro [...] tinha de tudo... tudo de Machado de Assis [...] tinha uns dedicados à ela... porque ela andou, porque ela veio com isso...trazendo livros com ela... quando ela fixou residência definitiva na Paraíba, precisamente, dentre essas três ruas...Treze de Maio, Almeida Barreto [e rua da Palmeira, hoje João Machado], então a biblioteca cresceu muito...muitos, muitos livros.

9. A biblioteca era visitada por outras pessoas?

Eu me lembro, era [...] o juiz Hitler Cantalice foi aluno dela...agora eu me lembro que causava muito estardalhaço o Flávio Tavares nosso grande artista plástico...ia pra lá conversar com ela...consultar os livros [...] e tem muitos outros, porque eu saí da Paraíba em 62 [1962] com 15 anos de idade...só voltei tempos depois formada Professora [...] eu sempre vinha nas festas juninas, mas cada vez mais eu encontrava a casa efervescente à época 62...64 foi o golpe [golpe militar]... lá em casa sempre fervendo...ela conseguia driblar as coisas...

10. Você falou de pessoas como o juiz Hitler Cantalice e o artista plástico Flávio Tavares. Você se lembra de outros “ilustres” alunos que passaram pela Professora Adélia de França?

As amizades da minha mãe [...] o fato dela ser essa mulher da época...antes de casar ela transgredia...ela sempre foi uma pessoa que tava na contramão das coisas [...] ela era uma mulher que não se aquetava...naquela coisa de casar, ter filho, cuidar do marido, não...então já se via que ela se acompanhava com uma mulher como Jandira Pinto, que na época já estava preocupada com meninos de rua, então essa mulher criou o Pindobal que era um centro de recuperação dessas crianças...contrariando todo mundo...porque provocou muito estardalhaço...essa mulher era amiga da minha mãe demais [...] elas conviviam... essa mulher veio abalar o pensamento feminista na época...e era bem avançada...uma mulher alta, forte...ela sabia que o povo na sociedade fechava os olhos...fazia que não via essa questão do menino abandonado dentro da Paraíba...essa mulher convivia lá em casa...então eu me lembro...que ela ia muito e havia esse intercambio... porque acho que ela ia consultar minha mãe na condução disso...e marcou aquela mulher lá na escola... com aquela força que era Jandira Pinto.

11. Então, quer dizer que a Professora Adélia de França dava algum suporte social a essa questão da/na época?

Eu creio que sim... deve ter dado sim [...] as pessoas não iam só para conversar amenidades... não era uma troca de receitas culinárias não...era negócio de destino sério...que minha mãe era politizada, e não perdia tempo com isso.

12. Cátia, qual era o nível de formação da Professora Adélia de França?

Mamãe era formada Professora, agora eu não sei se era desse nível de hoje [nível superior]... não sei se ela fez o superior... eu sei que tem o diploma dela de Professora primária [normalista]... ela deve ter feito coisas correlatas naquela época [...] ela tinha capacidade,

cacife e documentação pra fazer o que ela fez no âmbito educacional...ela preparava as pessoas para concursos, preparava os militares pra os agulhas negras, os cadetes...tinha também concurso de todo tipo [...] aulas pra quando os meninos estava muito ruim nas matérias...reforço... naquele tempo era vigiado...na placa mesmo tinha aulas para alunos vigiados... engraçado era o termo do reforço...era ficar em cima do menino vigiando pra ele estudar pra passar... porque já tinha ficado devendo ficou na 2ª repetição... eu tenho o diploma dela... eu vou trazer a tona esses documentos todos pra ter assegurado mesmo com certeza [...] em que ela era formada... tem o diploma dela que eu consegui preservar de Professora.

13. Qual era a clientela da Professora Adélia de França?

[...] o pai dela Luiz Moura um dono de armazém do interior da Paraíba [...] foi através da leitura...ela era grande viciada em livros, então mamãe tinha umas tendências de esquerda [...] ela ensinava granfinos e também abraçava pessoas que não tinha como pagar... poderia até ajudar ela dentro da escola, porque era uma escola... a casa do meio era a escola de um lado era uma casa residência pra filhos de fazendeiros do interior... uma escola com uma casa só de rapazes e uma casa só de moças..então era um pensionato masculino e feminino e a escola no meio...me lembro que ela recebia de igual para igual desde um descendente dos Ribeiros, quanto de um Zé da Silva... mamãe ensinava e quando não podia pagar ela dava um jeito [...] ela revertia em ajuda dentro da escola porque era muita coisa pra fazer...por isso muitas vezes ficavam agregados... pessoas que estudavam a noite e de dia...ela não tratava como serviçais... eram secretários dela, tanto homens quanto mulheres.

14. Como surgiu a ideia de fundar a escola na época? Essa proposta foi bem aceita pela comunidade local?

Mamãe botou a escola Moura e Silva... hoje em dia a Almeida Barreto [rua localizada no centro da cidade] estritamente comercial... predomina a mecânica dos automóveis e de todo tipo...mas naquele tempo era uma rua chique... era como se fosse a Epitácio, a Almeida Barreto... grandes casas... e mamãe botou uma escola ali, e nossa casa era imensa, então o povo recebeu bem... porque também era bem querida... mamãe era uma pessoa que eles sabiam do trato dela social...então não era hostilizada pela vizinhança [...] não tinha hostilidade da rua porque ela botou uma escola [...] mamãe tinha o pulso muito forte, não tinha bagunça, não tinha alunos fazendo zuada, bagunça na rua, porque era uma rua estritamente residencial...e foi porque ela era querida demais...uma grande Professora, educadora...e foi bem vinda a instalação do Moura e Silva, o nome da escola.

15. A Professora Adélia de França participava de algum grupo religioso, cultural, social? Como era a socialização dela na comunidade?

Olha religião não [...] minha mãe não frequentava igreja nenhuma... mas fez com que eu frequentasse para não ser hostilizada...já que ela tinha tendências esquerdistas...ela tinha na parede de casa pôster, retratos imensos de D. Helder, Che Guevara...ela vivia falando de Josué de Castro – geografia da fome...então procurou me colocar nos eixos...porque eu já era negra e, ela também...no documento tinha parda, mas ela era cabelinho meio mastigado e era negra...ela nunca escondeu isso [...] o povo vinha à ela, vinha consultar a biblioteca, procuravam assim um parâmetro...consultava ela... mas não me lembro mamãe saindo de casa indo para algum canto...mamãe só saía de casa pra votar e receber os proventos dela...o ordenado dela de Professora, ali perto do Monte Pio do Estado perto do centro histórico...ela só saía comigo ou com algumas das secretárias dela para fazer isso...não me lembro de mamãe saindo para alguma coisa... o povo vinha procurar ela...lá em casa era o ninho... e o povo vinha procurar sabedorias [...] mas, ela não era de sair [...] não é que fosse snobe da parte dela, mas ela se resguardava...ela tinha resquício da violência... a casa estava aberta quem viesse a ela...ela também chamava, havia um intercâmbio via telefone... foi um das primeiras casas a ter telefone.

16. Cátia, você falou que a Professora Adélia de França era uma mulher politizada. Como você vê essa questão? Tinha algum político que frequentava a casa? Ela tinha alguma relação política com esses homens e mulheres da época?

Eu creio que deveria ter...agora eu não me lembro de mamãe sair pra visitar essas pessoas ou subir em algum palaque...agora que essas pessoas vinham...tinha a haver com a mentalidade dela...com as ideologias dela...creio que sim...que iam lá em casa...tinha todo o envolvimento porque foi quando eu me ausentei...eu mais nova ela procurou preservar a minha infância lúdica...mas com 15 anos foi quando eu sai para Pernambuco estudar [...] voltei anos depois justamente na era desse eixo que foi 64 [1964 período da ditadura militar no Brasil]...eu tava na área canavieira de Pernambuco, estudando no Colégio Evangélico...era americano...mamãe tinha uma irritação profunda com americanos...mas esse colégio era da Igreja Adventista...tinha um eixo do colégio que era de oriégm dos Estados Unidos.

17. A Professora Adélia de França escreveu algo: diário, cartas, poesia, anotações, livros? Você tem alguma lembrança disso?

Não, não... acho que anotações ela escrevia muito [...] não tomei conhecimento de livros não... mas, muitas coisas desse lado aí deve existir...acho que toda Professora cria, tem que ter

uma espinha dorsal uma programação, uma coisa, que por ali ela faça um farol para ela levar avante que ela tá desejando fazer...isso tá em algum canto tem que chegar a pessoas que teve essa mesma ideia que você, tá tendo que preservar, de resgatar... porque ela era inquieta...acho que ela tem coisas escritas...agora em livros não...eu não me lembro minha mãe chegando a esse tipo de coisas.

18. Você poderia falar mais um pouco sobre os livros e os autores de que a Professora Adélia de França mais gostava?

Eu me lembro que ela defendia com unhas e dentes essa biblioteca Coelho Lisboa, que ela tinha...o mais querido era o recente...ela também gostava muito de livros didáticos, que enriqueciam...que lhe davam mais suporte...mais do que ela já tinha...eram muitas enciclopédias..somente um foi hostilizado pelo meu pai... Boccaccio eram os livros azuis...parece que ele viu eu pegando em um...porque ele não podia chegar perto dos livros...aquilo ali era sagrado...então ele rasgou um..era só sobre piadas meio cabeludas pra época...então ele rasgou...ela danou-se, porque livros não eram para dobrar páginas...era pra lê de luvas...e muito menos rasgar...o que chegava era bem vindo...ela adquiria ou mandava alguém comprar, ou então vinha vendedores lá em casa trazer os últimos lançamentos...mas tinha todos os grandes escritores [...] vastíssima biblioteca...ela não fechava pra ninguém...ela abria pra consultas...agora ela escoltando as pessoas ali de perto..então tinha isso...era um ponto de cultura ali na Almeida Barreto.

19. A Professora Adélia de França costumava emprestar livros?

Não, não...era local mesmo...eu me lembro uma vez [...] na casa antiga...fomos morar numa casa antiga que teve goteira, então lá vem ela [...] gritando porque tava com uma bacia...ela era pequena uma pessoa com estatura pequena [...] segurando uma bacia [...] cheia d'água porque podia molhar os livros dela...ela gritando...então em parte a doença dela se agravou quando pessoas começaram... ela começou a perder a visão por causa da diabetes... pessoas que ela confiou roubando os livros...eu estava no Rio [Rio de Janeiro] nessa época [...] muita gente se aproveitou e roubou...livros raros...da biblioteca...isso antes [...] foi depois retirado e colocado na Academia Paraibana de Letras...o professor de gnose Luiz Carlos...essa negociação...eu estava ausente e autorizei a pessoa uma amiga minha pra fazer essa mediação, guardar esses livros num lugar seguro até poder, ter meios financeiros para eu retirar e guardar [...] depois encaminhar isso em benefício da Paraíba...então esse senhor chamado Luiz Carlos da gnose juntamente com Isis que frequentava esse braço de estudiosos..não é uma religião a agnose...então a última notícia foi que ele viajou pra Índia...tava no

exterior...mas isso já faz uns oito anos...e já deve tá em solo brasileiro...então esse senhor vendo o valor estimado daquilo ele não podia manter isso na sede da gnose...ali perto da igreja da Catedral...deixou na Academina Paraibana de Letras [...] para eles serem uns guardiões dessa cultura, que não é minha nem de ninguém é da Paraíba...então esses livros permanecem dentro da Academia Paraibana de Letras...a biblioteca Coelho Lisboa da professora. Adélia de França...se encontra nesse exato momento lá dentro [...] mamãe deixou em vida... e Isis fez o acompanhamento [...] o levantamento de quantos livros tem...existe isso escrito a próprio punho dessa amiga minha.

20. Como era a atuação profissional da Professora Adélia de França? Ou seja, como ela atuava como Professora?

Era um sucesso permanente, me lembro que ela era solicitada pra tudo e quando as pessoas conseguiam davam depoimentos...inclusive em jornais...deve conseguir muitas coisas da época [...] pessoas que se tornaram... por exemplo, estou viajando no eixo Pernanmubo solicitaram um trabalho¹⁰⁵ [...] solicitavam um trabalho, por exemplo um patrocínio dentro de uma grande empresa que tava chegando o celular no Nordeste [...] era um trabalho cantando as músicas...ele escreveu sobre Zé Limeira [...] estou lá falando com o nome vivo de França e, ele [o ex-aluno] disse você é o quê da Professora Adélia de França? Um alto funcionário da telefonia que tava chegando na época em Pernambuco...ele disse eu estudei com ela...e quantos...se fizer um chamado no jornal com a proporção midiática e perguntar [...] você que está em tal cargo...você estudou na época com Adélia de França..vai vir à tona muitas histórias e muitas pessoas [...] que alcançaram um grau de sucesso na vida [...] seja qual for a autarquia...aprendeu os primeiros passos, passos não é a alfabetização, mas estudou, adquiriu sabedoria, através da Adélia de França.

21. Existe uma rua com o nome da professora Adélia de França?

Tem, tem, tem em Guarabira...eu fui cantar lá uns tempos atrás e o rapaz me falou...eu sabia disso...ela exerceu lá...não sei se por muito tempo em Guarabira [...] ela ensinou na cidade de Guarabira [...] encontrei um professor de lá e ele me deu todos os contatos pra chegar lá na cidade e procurá-lo e ele dizer o porquê deram uma rua [homenagem]...quanto tempo ela exerceu, como predominou os ensinamentos dela dentro daquela cidade.

22. Você pode falar um pouco dos autores lidos pela Professora Adélia de França?

¹⁰⁵ Cátia de França, como musicista, viajava (e continua viajando) por várias regiões do país, principalmente para o Nordeste. Em um de seus shows, ela foi reconhecida por um ex-aluno da Professora Adélia de França.

[...] José Lins do Rego...hoje eu tenho essa vertente dentro do meu trabalho...que me torna eterna nessa midiática burra que, predominante nacionalmente por causa da minha convivência com esses autores...José Lins do Rego, João Cabral [João Cabral de Melo Neto], Guimarães Rosa...ai eu fiquei nesse universo...eu acordei pra vida...deixei de lado o lúdico [...] eu vi que papai Noel não precisa ser aquele São Nicolau [...] você pode trazer um papai Noel do lado de cá...nordestino, entedeu! E encarar até um lampião, um Robinhood as avessas [...] essa minha cultura em ebulição vem da minha mãe, vem da convivência com esses autores...livros pra mim não ficavam em distacimamento, se tornavam em carne e osso! Conviviam comigo no dia a dia.

23. A Professora Adélia de França tinha alguma ligação com a música?

Tinha! Tinha que eu me lembro...uma das peças...tirando a biblioteca...a biblioteca era a menina dos olhos da casa...na sala da frente tinha uma porta de vidro...tinha uma maceneta do material...aquilo eu achava como se fosse um rubi gigante...aquilo deveria ser um material...em vidro facetado...pra entrar lá dentro era quase como uma coisa religiosa dentro da biblioteca. O piano era do lado direito...a biblioteca ocupava aquilo tudinho...exigia uma preparação...era um negócio muito forte...a coisa do livro lá em casa...depois disso vinha uma escrivanina de guérrima [...] que deve ter vindo do interior..retirado de alguma História que ela tinha [...] a frente da escrivanina subia como se fosse uma porta de correr [...] não podia riscar... e do lado de cá tinha uma eletrola, um aparelho de som da época que era movido a manivela...com o gramofone saindo assim bem imenso, e o prato pesadão que pegava esses discos...eu não sei se era 78 rotação ou era mais pesado ainda...me lembro que tinha o Guarani de Carlos Gomes...isso era ouvido...e a agulha parecia um prego...correndo ali e ninguém podia mexer [...] se ouvia Guarani [...] mamãe gostava muito de Nelson Gonçalves [...] Carmem Costa, Dorian Gray...todos os autores...isso tudo encremeado com clássico [...] ela me alfabetizou cantando [...] eu me lembro que ela fazia...um b com a, bá, um b com e, bé...eu aprendendo as sílabas [...] tudo musicalmente e, com 4 anos me botou para estudar piano [...] muita gente acha que a escola Moura e Silva era uma escola de música...mas é porque depois eu de maior... comecei a ensinar violão e piano...ai ficou como se fosse a escolinha mirim [existia] a placa grande Escola Moura e Silva... a música ali dentro da Moura e Silva vinha de dentro de mim, que ela me botou desde pequena pra estudar clássico.

24. A Professora Adélia de França tocava algum instrumento?

Não, não, minha mãe era o giz, o apagador, o lápis [...] a história dela era mesmo as letras... ela fazia, ela já doente com um tumor nas costas, que ela mesma curou por ela mesma...que não virou coisas mais perigosas, conseqüentemente, ainda enxergava ela dando aula e vinha dores terríveis nas costas...ela escrevendo na lousa e as vezes chorava... os alunos avisava, ela [...] fazia o curativo, voltava de novo com bom humor...uma coisa pra vida...eu acho que daí vinha um grande aditivo...era a positividade dela ensinar as pessoas...ela convencia...ela tinha um quê de místico...ela não só fazia a sabedoria entrasse ouvido a dentro das pessoas [...] ela conhecia as pessoas que iam aprender...era certo, ceteiro que ia dá certo [...] além da autoestima tinha também o positivismo...não me lembro minha mãe com ares de derrotista [...] sabe assim, admitindo alguma coisa de pessimismo...as pessoas saiam de lá revigoradas, intelectualmente e em termos energético.

25. Você falou sobre a questão da negritude da Professora Adélia de França. Ela se reconhecia como mulher negra?

Claro, e quando meu pai tirava gracinha com o documento dela que estava escrito parda... ela ficava muito...uma das coisas que irritava ela profundamente era esse parda no documento dela...meu pai era negro, negro ritinto de cabelo bom,...minha[...] negra do cabelo meio mastigado, que o povo chamava de pichaim...então ela sabia como incomodava...ela ter toda essas ideias... porque ela não pregava a esquerda pros alunos, mas os alunos entravam ali já tava respirando os ares...já tomavam conhecimento [...] acho que sutilmente ela botava no ensinamento...tinha que citar alguma coisa, não podia ninguém fechar os olhos para Dom Helder que mexia com o imaginário de todo Brasil... eu não me lembro mamãe tendo incidente com política, a polícia repressora [...] ela não dava aumentos palpáveis para eles incomodarem ela... acho que ela tinha uma couraça positiva tão grande...que ninguém nunca a incomodou nesse sentido...e ela sempre foi exaltada...pregando no que ela acreditava.

26. Você se lembra de algum incidente que envolvia a questão relacionada ao preconceito racial (de cor)? Houve algum impacto sobre isso...já que temos historicamente um afastamento das mulheres negras do campo da educação, do social...?

[...] nunca houve...ela conduzia a coisa de tal forma que criava uma espinhal dorsal nesses rapazes que se tornaram quem sabe nas suas cidades de origem...quem sabe se tornaram políticos, qualquer coisas...mas eles ficaram com aquelas células que ela implantou neles...sem constrangimento paternal, martenal...ela não comprometia isso...a coisa foi

colocada lá...eles levaram o que de melhor em termos educacional-político...agora em termos de preconceito racial foi dentro na nossa casa...quando ela quis dá o melhor estudo pra mim e, quis me colocar num colégio de freiras da Paraíba, de João Pessoa e o fato de ao saber que eu era negra não tinha mais vaga...mamãe era famosíssima...isso magou muito ela [...] na época era um colégio de uma classe abastada...mas era porque ela queria dá o melhor, então ainda bem que surgiu a Escola Modelo, eu fui colocada, que tinha rapazes e moças [...] ela queria muito que eu convivesse com essa dualidade... não tinha uma história de me colocar numa escola de formação pra eu saber...cozinhar, costurar [...] não podia haver uma preparação de uma mulher pra vida se não existisse o elemento masculino na escola...ela não me botava em escolas preparatórias...foi quando surgiu a Escola Modelo, perto do Liceu Estadual e tinha a presença de rapazes também¹⁰⁶.

¹⁰⁶ No momento dos agradecimentos finais pela oportunidade de estar entrevistando-a, Cátia de França fez uma intervenção para lembrar a data de aniversário da Professora Adélia de França, que é 04 de julho, mesma data em que foi realizada a entrevista. Na ocasião, ela enfatizou o centenário da mãe.

Entrevista com Mércia de Moraes Santiago¹⁰⁷ em 06 de junho de 2012, concedida em João Pessoa (PB).

1. A senhora conheceu a Professora Adélia de França?

Eu fui estudar aula de piano com a filha dela, Cátia de França, mas fiquei pouco tempo porque... eu tive a oportunidade de conhecer dona Adélia porque a aula de Cátia de piano era encostada a sala que dona Adélia dava aula, inclusive era uma "garagem" muito grande... e com muitos alunos, era mista... não só feminino e masculino não eram rapazes e moças, meninos tudo misturado... ela dava aula dominava tudo comandava tudo, como se diz era o general da banda mesmo, e até seu Gino [Sebastião Higino marido da Professora Adélia] tinha medo dela...

2. O que a senhora achava dela como Professora?

Excelente, excelente... eu pedia pra ela ser minha Professora, mas ela disse que eu não precisava não, que eu era uma aluna muito competente e estudiosa... ela fazia uns testinhos comigo e realmente eu nunca dei trabalho a minha mãe pra estudar não... nem eu nem minhas filhas... dona Adélia de vez em quando fazia uns testes comigo... eu dizia a ela que quando eu estivesse com dúvida no colégio eu ia pedir pra ela ser minha Professora, eu estudava nessa época no Colégio das Neves [Colégio Nossa Senhora das Neves], mas ela nunca aceitava, porque ela dizia que eu não precisava fazia umas perguntas, pedia pra dá uma olhada [verificar as tarefas da escola], quando for amanhã que você vier para aula de piano, você me traz que eu quero dá uma olhada nas tarefas, nas suas coisas, seu material escolar. Mas quando ela olhava ela gostava, ela dizia que não precisava nada de reforço e fazia assim umas perguntas de gaveta a mim, mas bem lógica e eu respondia, e ela gostava... ela dizia que eu não precisava de aula particular não... os meninos que estavam com ela fazendo, estavam com problema de deficiência nos estudos tavam muito... ela usava muito essa palavra... tava com deficiência nos estudos, os que estavam com ela pra ela dá um reforço e deixar eles mais atualizados, mais competentes, mais... ela utilizava um termo mais pedagógico ela dizia pra os alunos... sei que comigo ela dizia não precisava de aula particular... ela gostava de mim porque eu insistia ficava atrás dela, ficava prestando atenção nas aulas dela, porque eu achava

¹⁰⁷ Mércia de Moraes Santiago nasceu no dia 24 de setembro de 1953 em João Pessoa, filha de Sebastião Cavalcante de Moraes e Maria do Socorro Bastos Moraes, essa era comerciante proprietária de uma loja no centro da cidade.

bonito... tinha um monte de gente na sala dela era menino pequeno era grande era tudo... ela dominava todos acho que ela foi assim uma Maria Bronzeado [Maria Bronzeado Machado, reconhecida educadora fundou o Instituto Presidente Epitácio Pessoa na década em meados da década de 1930], que foi muito conhecida, deve ter aprendido com ela aquele método bem rígido e bem... digamos assim bem militar mesmo era tipo um colégio militar... e lá... se fosse pra lá ou sabia ou aprendia ou saia sabendo, ou tinha de desistir porque ela não queria ninguém brincando nem fazendo hora lá não, não queria ganhar dinheiro como ela dizia ganhar dinheiro fácil com ninguém, quero ganhar dinheiro aqui ensinando e alunos que queiram aprender, mas quem não quiser aprender seguir o regime aqui minhas normas está dispensado da minha aula! Ela não queria mesmo não, não tinha acordo entregava para os pais e dispensava... eu vi ela dispensando mais de três uns três ou mais, que ela não queria, inclusive uma menina bem boazinha que fez amizade comigo eu não sei se ela ... tiver por ai ou ainda... me desculpe, Even o nome dela... e Even chorou que só por ter sido dispensada, dispensou mesmo! Se brincasse com ela nas aulas dela... ela não queria quantidade, queria qualidade de alunos que queria melhorar o conhecimento e, o nível estudantil deles né? Mas quantidade ela não queria não que ela não visava só dinheiro não... ela queria vê os alunos competentes, qualidade de ensino... ela falava assim nesses termos... eu não lembro mais não porque eu era muito nova na época... como eu sempre fui curiosa e ficava atrás dela tinha 10 anos... Cátia a filha dela ensinava piano numa sala... que ela tinha... dona Adélia dava aula ao lado... e nas horas vagas, Cátia pegava também as meninas menores e dava aula também... aprendeu com a mãe né? Cátia dava aula de piano, quando não tava dando aula de piano tava ajudando a mãe dela nas aulas normais, aulas pedagógicas... ela pegava aqueles meninos menores aquela turma assim menos trabalhosa e ajudava a mãe dela dando aula também...

3. A senhora se lembra se outras pessoas ajudavam a Professora Adélia na escola de reforço?

Ela e Cátia, se tinha outras pessoas eu não me lembro... não estou lembrada so se ela colocou depois... porque tinha muitos alunos mesmo, muitos... alunos de todo lugar, aqui da grande João Pessoa da capital... o meu marido mesmo que foi aluno dela ele vinha de Santa Rita para ter aula com ela no centro da cidade ela morava no centro né?

4. A senhora conheceu a biblioteca da professora Adélia de França?

Enorme, uma sala enorme com tudo que você... e falaram a respeito dessa biblioteca dela? Uma biblioteca enorme, mas ela tinha ciúmes ela não queria ninguém por lá cheretando a

biblioteca dela não só se fosse pra consulta e com consentimento dela, geralmente a gente ia com Cátia ou com ela mesma olhar algum livro, olhar alguma coisa, mas ela tinha muito ciúmes da biblioteca dela. A biblioteca era uma sala enorme... era uma casa muito grande, muito ampla... Almeida Barreto [na rua Almeida Barreto] uma casa muito ampla, muito grande com jardim grande, terraço grande a “garagem” enorme, onde funcionava uma das salas de aula dos meninos maiores e a biblioteca dela, ela não deixava aberta assim ao público não, que eram livro importantes, coleções importantes. Machado de Assis, Graciliano Ramos tinha de Nietzsche à literatura brasileira era muito diversificada a biblioteca dela viu e muito grande.

5. A senhora fazia alguma consulta na biblioteca da Professora Adélia?

Se bem que não condizia com minha idade eu ia mais pra olhar assim... eu ia olhar o livro daqui do sítio do pica-pau-amearelo de Monteiro Lobato nesse nível aí porque até pela minha idade né? Eu lembro que eu disse assim: que o livro bonito achei bonito a encadernação eu falei “Nietz” o quê menina? Aprenda desde cedo é Nietzsche. Ai eu Nietzsche! Nunca esqueci isso! Eu “Nietz” ela Nietzsche! Ai eu aprendi com ela desde dessa época, mas como era muito pequena eu lia do jeito que vinha...

6. E a quantidade de livros da biblioteca?

Muitas coleções as que eu lembro bem é que tinha coleção de Jorge Amado coleção de... sim as vezes eu pegava uns livro que eu gostava muito era... ela emprestava mais tudo catalogado escrito direitinho e ai de quem não levasse no dia que tinha marcado tinha que devolver! Tinha data pra sair e pra devolução do livro [ela mesma fazia as anotações!] quando não era ela era Cátia... e eu pegava as vezes alguns livros, que eu gostava muito...Iracema, o Guarani... livro assim eu tava começando a ler livros literários... Sinhá a Moça, mas ela tinha também uma coleção pra jovens, adolescente... coleção de José de Alencar completa... todos esses autores importantes, conhecidos até hoje brasileiros e também tinha Dostoiévski, muitos livros assim... eu lembro que tinha um que... eu disse quando eu ficar grande... ai ela disse assim você já é grande... mas não dá pra lê agora não tá certo, mas quando você ficar com mais idade, responsabilidade... eu quero lê... o que você quer lê daqui? Eu disse “Os irmãos Karamázov”... ela tinha a coleção completa...

7. A senhora reconhecia a Professora Adélia de França como uma mulher negra?

Uma mulher negra, mas muito bonita, muito agradável, muito educada... nessa época não tinha essa malícia essa coisa que tá ficando tão apurada tão assim... ninguém nunca tratou ela

assim com indiferença, nem com menosprezo esse tipo de coisa não eu acho que não existia esse tipo de coisa [eu apenas perguntei se a entrevistada reconhecia a Professora Adélia como uma mulher negra]... ninguém olhava pra dona Adélia como discriminado como negra como feia nem como cabelo de... porque as vezes o cabelo dela... porque as vezes ela fazia um totozinho amarrava assim bem ruinzinho, mas ela ficava tão bonitinha menina era um negócio interessante ao sei se era porque eu gostava dela... nessa época não tinha essas coisas essa discriminação tão grande que o povo diz que tem... porque ninguém fazia essas coisas com dona Adélia não, os alunos tinham muito respeito por ela e a maioria como eu amava ela, queria de bem de coração mesmo... ela se entrosava com os alunos se enturmava se entrosava agora com todo respeito... era um respeito assim uma hierarquia um patamar assim bem... professor e aluno, ela fazia questão dividia assim esse respeito agora era um respeito amigável era uma coisa muito bonita, que eu não encontrava isso nos colégios por onde eu andei a minha vida toda porque fui pra vários colégios muito bons e eu acho que não era problema do colégio era problema meu eu mudava de colégio. Pedia pra mudar pra conhecer outros colégios até que terminei o 2º grau no Liceu [Liceu Paraibano], que nessa época ensinava muito bem uma exigência tremenda pra quem entrava lá... não era como hoje... é tanto que meus colegas são todos procurador da república, políticos importantes... meu pai me perguntava por que eu mudava tanto por que eu queria conhecer outros colégios, outros professores e tenho ótimas lembranças de duas Professoras, uma foi dona Adélia... uma foi a professora. Adélia de França referencial espetacular, excelente pra mim apesar de eu não ser aluna propriamente dela, mas sempre tava por lá pelas salas e olhando e, quando eu tinha uma dúvida levava e ela me explicava e eu gostava muito... tinha uma Professora francesa madre superiora irmã Marie de Sant Bernard era uma francesa que veio para o colégio Sagrada Família ser madre superiora ela tinha uma pedagogia uma coisa fantástica mesmo muito semelhante com a de Adélia. Ela dominava a sala e nós nos deixavam dominar por ela pelo modo como ela nos tratavam como ensinava pela competência pela generosidade era uma coisa fantástica mesmo... eu não encontrava isso nas outras Professoras nem encontrei no Liceu nem em canto nenhum... elas eram muito humanas! Pessoas muito humanas entendiam os problemas das outras, dos alunos apesar da diferença de idades... mas ela sabia distinguir o momento de ensinar e o momento de aconselhar, o momento de ter amizade e o momento de dá um larzezinho pra os alunos pra brincar eu comparo muito elas duas a francesa, a europeia com Adélia de França a paraibana negra, elas tinham pedagogias semelhantes no modo de ensinar e lhe dá com os alunos... uma diretora de uma ordem religiosa da Sagrada Família que tinha em todos os países do mundo tem essa comunidade... a francesa e a paraibana negra...

européia branca, mas jovem do que ela dona Adélia mais idosa, mas elas tinham muita coisa assim apesar da minha pouca idade eu fazia semelhança, e depois conversando com uma colega que teve a oportunidade de conhecer as duas, ela também achava a mesma coisa concordava a mesma coisa que eu.

8. A senhora lembra se havia algum quadro na casa da Professora Adélia de França?

Ela tinha vários quadros, mas eu não gravei não memorizei nenhum... aquela casa de dona Adélia deveria ter virado museu ter se transformado num museu porque era uma coisa assim fabulosa...

9. Como foi sua chegada à escola de música “Moura e Silva”?

Eu passei antes pela academia de música Mário Mascarenhas, depois aprendi violão com a Professora Glorinha aqui perto do cinema metrópole, que hoje é uma casa escolar, de material escolar tinha uma Professora de violão então essa Professora dizia que eu deveria fazer teclado e, que Cátia de França ensinava muito bem filha de Adélia de França, inclusive se eu tivesse reforço... eu disse eu não mas meu irmão tem, mas só que meu irmão quando chegou lá a primeira... não teve nem a primeira aula com dona Adélia porque ele ficou com medo dela, ele viu que tinha muita disciplina, muito regime... ele nunca foi disciplinado...

10. A Professora Adélia de França utilizava algum instrumento considerado disciplinador, palmatória, por exemplo?

Eu não me lembro não... quem fazia isso era Maria Bronzeado, dona Maria Bronzeado fazia isso fez muito isso, inclusive com meu marido... aí ele agradava ela, ajeitava ela pra não levar uma palmatória de vez em quando... eu não me lembro não de dona Adélia usava esses instrumentos não... ela usava?! Não ela não usava não! Quem usava era Maria Bronzeado... Maria Bronzeado usava palmatória, colocava de joelho, botava como dona Adélia antes de começar a aula pra cantar o hino nacional ela fazia isso... ela ensinava, ela mandava comprar os cadernos que atrás a ultima folha tem o hino nacional, que ela dizia que todo brasileiro deveria saber o hino nacional, que a maioria não sabia, então ela pedia pra os alunos dela aprender o hino nacional... já dona Maria [professora Maria Bronzeado] colocava os alunos assim em posição militar pra cantar o hino nacional... dona Adélia não botava pra cantar, mas ela mandava lê e aprender de vez em quando chegava um... eu ficava observando porque eu ficava mais tempo por lá na sala de aula dela do que na aula de piano... porque ficava esperando... tinha um portador tinha um negócio de um portador que ia buscar e deixar e só saia de 5h quando minha mãe mandava a funcionária dela pra lá... porque ela tinha uma loja

na Duque de Caxias e a menina só podia me pegar de 5h... eu ficava por lá a tarde quase toda... aí quando terminava minha aulinha de piano que só era 1h aí eu ficava por lá com dona Adélia... Cátia geralmente ia fazer outras coisas pegar outros alunos... eu já tava saturada de 1h de aula eu não queria ser nenhuma musicista clássica... por isso eu aprendi muitas coisas com de dona Adélia... gostava de dá uma mexida pela conzinha dela pela copa dela pra lanchar... tinha uma secretária... não se importava não ia eu e outros meninos lá comer alguma coisa dona Adélia não se importava com isso não...

11. A senhora lembra como era a escola?

Moura e Silva, o sobrenome dela?! Moura e Silva em homenagem aos pais dela...

12. Ela lhe falou sobre isso?

Não, mas tinha lá... os meninos colocava no caderno assim fazia aquele cabeçalho o nome da escola e data pra poder começar o reforço, as tarefas do dia, além do reforço ela botava tarefa a vontade viu? Eu sei que saia de lá sabendo ou aprendia ou então ia embora de lá ela não queria ninguém pra ficar lá fazendo hora como ela dizia: alisando os bancos dela sem aprender nada não.

13. A senhora lembra quantas salas de aula havia Escola “Moura e Silva”?

Eu não to lembrada não sei que tinha uma bem grande dela e outra menor que Cátia dava aula, mas eu ouvi dizer que depois ela ampliou botou outras pessoas pra ajudar e de acordo com o padrão dela como ela queria né? Na época eu estive lá 1 ano não tinha era só ela e a filha mesmo, não tinha nenhuma auxiliar não, nenhuma Professora auxiliar não.

14. Quais as considerações que a senhora poderia fazer a respeito da Professora Adélia de França?

Uma pessoa maravilhosa muito competente, muito honesta, rigorosa também viu? Rigorosa digamos assim... sabia ensinar, uma excelente mestra! E também sabia disciplinar ela era disciplinadora, ela sabia disciplinar porque lá se fosse um colégio militar não deixaria nada a desejar, porque ela sabia, além de saber ensinar ser uma excelente mestra, sabia dá limite aos alunos talvez fosse esse o carisma dela e os pais gostavam tanto... e os alunos que queriam aprender, que queriam ser alguém na vida gostasse... agora quem não queria nada com nada demorava bem pouquinho tempo lá ia logo embora.

15. A senhora lembra se a Professora Adélia de França tocava algum instrumento, o piano, por exemplo?

Olha eu não sei dizer se dona Adélia sabia tocar muito, mas um pouquinho de vez em quando... ela dava uns toquezinhos no piano... eu acho que Cátia já teve a iniciativa com ela... iniciou com ela viu? Ela que deve ter iniciado Cátia na música porque de vez em quando ela dava uma notazinhas no piano não ficava muito tempo tocando não, mas passava assim pelo piano ai tocava alguma coisinha assim umas notinhas musiciais e saia com ar de riso... bem engraçada, pequenininha, baixinha, gordinha, cabelinho preso assim pra traz era o jeito de dona Adélia, muito simples sandalhinha baixa, toda arrumadinha, muito simples... na sala tinha um quadro negro, verde enorme, bem grandão... era de giz mesmo no apagador e botava os alunos lá pra escrever, outro pra apagar... ela disciplinava, ela sabia organizar tudo direitinho... eu não to dizendo que lá era um verdadeiro colégio militar! Só colocava nas aulas quem podia pagar as mensalidades eram caras... admirava ela pelo modo de ensinar... queria ser aluna dela.

Muito obrigada, dona Mércia, pela sua contribuição!

Entrevista com Orcina Pires Milfont¹⁰⁸ realizada em 13 de dezembro de 2011, concedida em São João do Rio do Peixe(PB).

1. Dona Orcina, quais as suas lembranças sobre sua infância e a escola?

Da minha infância...eu morava na fazenda aí papai trouxe um professor de Sobrado [outra cidade do sertão paraibano] para ensinar a gente e também aqueles vizinhos por perto... pagava o professor... depois eu fui para a cidade... São João do Rio do peixe em 26 [1926]...

2. A senhora foi aluna da Professora Adélia de França?

Era uma neguinha muito rígida... era bem morena... ela gostava muito de vestir branco... era muito amiga da minha irmã, minha irmã mais velha... ela também estudava lá não sei se fazia o 2º ano... sei que era uma moça que andava muito bem vestida, muito honesta, bonita... amiga de todo mundo, todo mundo gostou dela... [ela] gostava de festa na escola, fazia aqueles piqueniques... no dia de festa cívica, datas festivas ela fazia festinhas, cada um levava uma coisa... um levava bolo... não sei se ela completava também... aí fazia aquela festinha com a gente... não tem nota mal, nenhuma maldade...

3. Como era o método de ensino da Professora Adélia de França?

Ela ensinava... naquele tempo tinha quadro negro que eu me lembro... a gente ia ler aquelas frases... uma Professora ensinava três, quatro classes até o 4º ano... tudo mulher... que antigamente só tinha mulher... tinha o professor, o professor Zé Bento ensinava com os meninos e os outros eu não me lembro mais quem era... aí ela [Professora Adélia] foi transferida para Pedras de Fogo... aí tem um rapaz que editou um livro¹⁰⁹... ele colocou o nome de Adélia de França...

4. A senhora se lembra de qual a escola que a Professora Adélia de França ensinava em São João do Rio do Peixe?

Era a escola do governo... Escola Elementar de São João do Rio do Peixe... o nome dela era Adélia de França e Silva... aí depois veio a menina, veio outra [outra Professora para

¹⁰⁸ Dona Orcina Milfont hoje tem 94 anos.

¹⁰⁹ Na referida publicação apresentada por dona Orcina, consta apenas um pequeno trecho sobre a Professora Adélia. Diz que ela foi nomeada Professora e habilitada em concurso público para reger na escola elementar para o sexo feminino da cidade de São João do Rio do Peixe (PB) – “em 04 de janeiro de 1926, foi nomeada Professora Adélia de França e Silva, habilitada em concurso público para reger efetivamente a Escola Elementar para o sexo feminino” – leitura feita por dona Orcina Milfont em Galvão (2011).

substituir Adélia de França]... era muito amiga da minha irmã... eu me lembro como se fosse hoje... houve uma festinha e teve a distribuição de espelho... aí me deram uma coisa que eu não queria... minha irmã namorava um rapaz e minha avó não queria... aí ela muito amiga da Professora [Adélia]... e a Professora parece que ajeitava, andava com ela né? Ai eu disse: – ói, quando chegar em casa eu vou dizer a minha vó. Que a gente tinha vó. Aí ela disse a Adélia... a gente chamava dona Adélia naquela época. Orcina tirou o que não queria tirar recebeu num sei o quê, não lembro mais o que é, disse que vai dizer a vó que eu tava namorando. Ai Adélia, dona Adélia, se arranhou prá que e trocou com a menina não sei o quê, e me deu o que eu queria pra eu no dizer... foi?

5. Dona Orcina, como era a relação da Professora Adélia de França com as alunas?

Muito boa era excelente. Naquele tempo tinha castigo viu?! Ajoelhava em carço de milho... ficava em pé. Mas ela não era assim severa não, bruta e ignorante. Ela tratava muito bem os alunos. Com severidade [rigor], respeito e educação. Era muito boa.

6. A senhora se lembra das disciplinas, as matérias que ela ensinava?

Era conforme aquele ano. Não sei se era o 2º ano... também era pá, sapo... tinha aquele livro parece que era Felisberto Carvalho... o Carvalho né?

7. Era uma cartilha?!

Era como um livro eu não me lembro... era p-a-pá, sa-sá, p, o – po cada um tinha seu livro, ela fazia conta no caderno pra gente somar, pra diminuir... era somar e diminuir, o outro já era mais adiantando, pegava multiplicar, dividir, as classes mais adiantadas. Muito inteligente.

8. Dona Orcina, sua irmã ainda é viva?

Minha irmã morreu em 60 [na década de 1960].

9. E da época em que a senhora estudava com a Professora Adélia, tem mais alguém vivo?

Não... Socorro Sá morreu ano passado.

10. A senhora tem alguma foto com a Professora Adélia?

Tenho não... se ela tinha ela casou-se e levou tudo... eu era pequena...

11. Qual era a sua idade?

Eu nasci em 18 [1918] né... era 26 [1926] de 18 a 26 são dez anos né? 8 anos. Naquele tempo tinha um manuscrito... se estudava o manuscrito... tinha que lê o manuscrito.

12. A senhora tem algum caderno, alguma anotação de quando era estudante da época?

Não, tenho não. De um tempo pra cá foi que eu gostei de colecionar, de aguardar as coisas que eu tinha... o resto eu joguei fora, porque pra que eu quero mais esses cadernos?! Home! Voce ter tanta coisa guardada pra quê? Tudo que eu vejo eu leio... se eu gostar eu guardo, recorto. Jornal. Tem tanto recorte de jornal, artigo, tudo que eu gosto né?!

13. Mas a senhora tem algum documento da época em que era matriculada na escola? Algum histórico escolar, boletim?

Não... eu estudei em 33 [1933]... a 5ª série... naquele ano tinha a 5ª série né?! Depois da 5ª série eu fiz um concurso pra ensinar né?! Mas meu pai ia me botar.... em 30 [1930]... ia me botar em Triunfo, eu não sabia andar a cavalo, sete léguas, pra andar todo mês, prestar conta escolar, boletim, essas coisas. Ai eu disse: - tá vendo que eu não vou andar de garupa. De cavalo eu não sei andar... aí, num quis. Eu! ... Antônio meu irmão... e essa Ana. Não sei se Ana Paiva... não sei onde ela caiu, sei que foi quem foi ensinar lá. Depois veio Pilões. Eu tirei em primeiro lugar viu!

14. Isso já na série adiantada?

Eu tinha terminado o primário, aí fiz concurso viu!

15. Dona Orcina, a senhora se lembra da chegada da Professora Adélia na cidade? Por ela ser uma professora negra, as pessoas viam isso?

Não. Naquele tempo não tinha esse negócio de fazer festa com a chegada da pessoa. Mas depois, todo mundo ficou gostando dela né. Todo mundo gostava, mandava presente pra ela. Fruta, bolo, tudinho... Aquele povo que tinha mais dinheiro, sabe!

16. Onde a Professora Adélia morava na cidade?

Ela morava lá, ali... Foi, ela morou em dois cantos. Morou na rua da igreja e morou na outra rua que tem assim, na praça da matriz, que é aqui. Em frente a casa de um tal que foi militar Abel Dantas, hum. A segunda vez (ela mudou logo) só sei que eu fui lá na primeira rua... ela foi me ensinar a primeira vez nessa casa... só ficou um ano... só sei que era um salão... e lá era só a sala.

17. A Professora Adélia morava em um pensionato? Morava sozinha?

Ela vivia sozinha. Ela morava só. Eu não me lembro se ela tinha irmão... parece que ela não tinha ninguém não... não tô bem lembrada... Não. Era só. Ela morava sozinha. Agora eu não sei se ela tinha uma pessoa, se tinha empregada. Me lembro que Adélia, eu gostava muito dela, era boa, tudo, solteira. Aí depois vem outra... tem até o nome dela aí [novamente faz menção ao livro escrito pelo rapaz que escreveu sobre a cidade], que eu nem me lembro mais, que eu também tô esquecida. Ela era uma mulher saudável, tinha vindo do Antenor [referência a outra escola local], ela com quatro filhos, mas foi um desastre! Foi uma diferença muito grande, quando tiraram Adélia todo mundo ficou sentindo, porque ela fazia festinha com os meninos, fazia piquenique, fazia tudo. Era bem boa. Aí veio essa outra, coitadinha, cabelo todo assanhado, bem cheia, loira ela. Era muito ruim! Era menino em cima da mesa, e tome a bagunçar... – Menino, saia daí menino! Menino! Ôô meu Deus do céu!

18. A nova Professora não tinha domínio da turma?

Não, não tinha domínio não. A coitadinha deixava a gente casando e batizando na escola. Quando ela chegou, não tinha aluno, não conheceu logo que não dava... Também não sei se ela demorou muito, viu! Também eu fui transferida logo.

19. A sua turma com a Professora Adélia era grande?

Era! Ela tinha primeiro, segundo, terceiro... eu não sei se tinha só até o terceiro ano, eu não tô lembrada. Aí é... sei que tinha sempre muitos alunos, viu?! Agora com o estilo de hoje, eu não me lembro viu.

20. Tinha muitas alunas?

Era, tinha muitos alunos naquela época... até pra outra que chegou... era porque era uma salinha desse tamanho. Tinha uma mesona grande, umas cadeiras por aqui, e esses meninos por ali lendo coisa... e a bunda em cima da mesa, o cabelão por aqui... e a gente que resolvia tudo.

21. Como era a aula da Professora Adélia?

As aulas de Adélia eram ensinando na cartilha a gente. Assim, ela explicava, as datas assim ela falava, quem descobriu o Brasil, isso, aquilo, aquilo outro... Ai naquele tempo era tão bom!

22. Dona Orcina, a senhora se lembra quanto tempo a Professora Adélia ficou na cidade?

Eu não sei não, porquê... Por aí você vai saber de Adélia... a data do livro tem ali. Sei que ela demorou pouco tempo viu. Depois veio Rosa Davi, de Cajazeiras... passou outra temporada, saiu.

23. Ela foi embora ou demitida?

Elas demoravam pouco porquê, também eram solteira, não tinham onde ficar. Aí parece que o dinheiro era pouquinho prá elas alugar casa... Também não sei. Demorava pouco viu. Aí depois vinha outra. Depois, se organizou, aí veio as escolas, colégios, grupo escolar, viu. Aí eu estudei em grupo escolar até em 33 [1933], eu fiz a quinta série. Aí, depois em 34 [1934] eu fiz concurso pra ensinar no grupo escolar. Saía uma, eu entrava. Até depois que eu me casei, eu ainda substitui viu. Depois, quando foi em 57 [1957], meu marido ganhava muito dinheiro viu, tudo. Mas, jogava tudo.

24. Dona Orcina, as alunas, a escola em geral enxergava a Professora Adélia de França como uma mulher negra?

Não! Não! Ela era a Professora, professor tinha toda autonomia, né?! Ninguém nunca chamou ela de negra, nem de morena, nem isso ou aquilo. Todo mundo respeitava dona Adélia. Era a Professora! Ela era Professora! Era respeitada! Antigamente o povo tinha respeito, hoje não tem né. Hoje governador não presta, é ladrão... Todo mundo: – olha o ladrão! Quem é que abria a boca naquele tempo pra dizer que aquela pessoa, o prefeito, era ladrão? Que a Professora não prestava? Senão prestasse né?!

25. Mas, nunca houve nenhum comentário na sala sobre o fato de ela ser uma Professora negra?

Não. Nenhum comentário dela, ela era organizada, recebia os alunos, ensinava, fazia ditado. Naquele tempo era ditado pras crianças saber escrever, né?! Ditado livre. De palavra... Pá! Aí, tirava uma copiazinha do livro, aí ditava aquele trechozinho, aí, a pessoa ditava, né. Eu ficava doente escrevendo. Depois iam saber quantos livros tinham dado, no processo mais adiantado né?! E a gente ensinava uma coisinha mais fácil né.

26. Não teve nenhuma “surpresa” quando viu a Professora por ela ser negra?

Sim, porque o povo fazia: – meu Deus, ela é morena! Mas a inteligência dela e a comunicação que ela tinha com a gente, escureceu e apagou a imagem. Aí a gente não falava se ela era

negra. Todos podiam dizer: - eu vou lá estudar com aquela negra! Num, era?! Mas, não. Todo mundo tinha por ela o respeito né. De Adélia eu só sei isso.

27. A senhora gostava de tê-la como Professora?

Gostava! Todo mundo gostava de ter ela como Professora. Ela tratava muito bem os alunos. Se disseram alguma coisa também eu não sabia, eu era pequena, tinha 08 anos, né. Mas, nunca ouvi nenhum aluno da classe assim, coisa ou outra contra ela, nunca ouvi. Sim, houve também... às vezes no meio da gente tem um cão né. Nós somos cordeiros, mas a ovelha mal... num é? Aí, num sei dizer né. Mas, do meu conhecimento mesmo, quando eu estudava lá, ela era muito boa, não tenho o que dizer dela, era muito amiga da minha irmã, e tratava muito bem os alunos, fazia festinha, ninguém sabia o que era festa em escola, sabia que era estudar, e que era bom né. Fazia as festinhas, os piqueniques perto da cidade, pronto, era isso. O resto que eu tenho a dizer dela é do meu conhecimento, não vou dizer... se alguém informou mal dela, eu era pequena, talvez fosse alguma coisa, abafada, alguma coisa né, mas não é do meu conhecimento. Se ela tivesse alguma coisa contra ela, isso ou aquilo, minha avó não deixava eu ter amizade né. Mas, ela era muito amiga de Ana [irmã de dona Orcina].

27. Houve alguma Professora negra antes dela ou ela foi a primeira?

Não! Eu tinha chegado há pouco tempo lá né, se houve eu não sei. Foi em agosto que eu fui prá lá. Aí estudava homem e estudava mulher. Aí foi então quando chegou Maria Lira, Professora muito competente, muito boa. Eu lembro que naquele tempo a Professora ensinava em três, quatro cantos. Primeira, segunda, terceira e quarta série né? Não sei como é que davam conta. Hoje, 1ª série não dão conta, 2ª série não dão conta, 4ª série não dão conta. Porque os livros eu vejo assim, não tem 10 páginas escritas. Mas a gente tinha que ler até o fim aqueles livros viu. Tinha que dá conta até terminar o livro viu. Tinha que prestar conta dele todinho. Mas hoje não, é aquele trechozinho, trinta páginas, dez páginas.

28. A senhora concluiu essa sua etapa de ensino com ela ou foi pela metade, porque ela que teve que ir embora?

Não tenho lembrança mais viu, se foi. Eu acho que ela passou mais de um ano ainda. Não sei dizer quando, mas eu acho que ela demorou. Não sei quando.

29. A senhora gostaria de falar mais alguma coisa sobre a Professora Adélia de França?

Quero não. Gostavam dela né. Todo mundo gostava porque ela ensina bem né?! Os meninos aprendiam alguma coisa com ela. Porque tem Professora que passa o ano todinho e não

aprendem nem o “a”. Então, eu tinha uma menina lá em casa que gostava muito de estudar, e tinha uma amiga que dizia: – tu é muito besta Orcina! Pra quê essa menina estudar? – E eu dizia: – Não, deixa ela estudar, a bichinha, ela gosta de estudar.

30. Qual o turno que a senhora estudava?

Era de dia! Era pela manhã.

31. A senhora se lembra se a Professora Adélia ensinava outros horários, ou era só pela manhã na escola?

Era de manhã e de tarde. Na época tinha turma de manhã e tinha turma de tarde. Era de manhã e de tarde. Eu digo assim, porque hoje, hoje só ensinava pela manhã num era?! Tinha turma e outros professores de tarde né?! É assim, né? Um professor só ensinava pela manhã, nera? Aí vem outra turma a tarde, mas com outro professor, outra classe nera? Ou a mesma classe grande e divide né?! Antigamente não. Antigamente a gente estudava só pela manhã. E ia a tarde também. Aí, depois tiraram, ficou só um turno né. Pronto, estudava até as onze horas, depois pronto, acabou-se. Tinha as classes todinhas... Aí depois chegaram mais Professoras. Aí focavam os alunos, as classes ficavam cheias, viu?! Aquele grupo... Eu fui, era daquele grupo também. Inaugurei aquele grupo. Eu fiz a quinta série naquele grupo. Eram três. Era Dr. Belino, saiu pra fazer admissão [exame de admissão] no Crato; Francisco Batista, mais outro, saiu pra fazer admissão aqui em João Pessoa, e eu sai, fiquei só eu sozinha de outubro até dezembro, quando termina as aulas né.

Dona Orcina, a senhora lembra se no grupo de professores(as) tinham outras Professoras negras ou era só Adélia de França?

Tinha nego!

32. Tinham outras?

Depois de Adélia... De Adélia não, de Adélia só tinha uma.

33. Era só a Professora Adélia?

Só ela! Depois de Adélia não, era só um. Depois veio essa outra. Depois de 32 [1932] prá cá é que começaram a nomear os professores. Aí depois em 31, 32, Ruth... Aí, Maria Lira, Professora muito boa, muito inteligente, magrinha. Ela comemorou 26 de outubro... teve a passeata, tudo de tarde, eu tava de resguardo... Ela foi me visitar. Ninguém sabia nem que eu tava buchuda viu?! O que é que tu tem, oxente nunca mais lhe vi? Era assim, muito competente viu. Ela foi diretora por muitos ano. Aí o grupo tinha quatro salas de aula, todas as quatro ocupadas viu?! Aí depois começou a entrar menino viu.

34. Naquela época eram somente meninas?

Não!

35. E com a Professora Adélia de França?

Mas com Adélia, era só meninas. Agora quando foi em 32 [1932], botaram meninos e meninas e a gente passou pra outro grupo. Aquele grupo, você viu já?

Não, não, vi!

36. A Professora Adélia ensinou lá?

Lá na rua da igreja e na rua da matriz também, na casa.

37. A casa funcionava como uma escola?

Não, era alugada.

38. Pela prefeitura ou pelo Estado?

Não sei se era pelo Estado ou pelo prefeito... Hoje é uma casinha, uma porta e uma janela hoje, só. Naquele tempo era, era, num sei se era duas portas, ou se era uma porta só, hoje é uma porta e uma janela só. Hoje quem tá, quem mora é um primo meu, Eduardo viu, ele, a mulher e a sogra. Depois passe por lá. Eu num sei se primeiro ela veio ao centro da cidade, mais prá cá em frente a praça [...]. É uma perto da praça e outra também, mas a igreja aqui é aqui quando termina esse outro lado da rua, é uma casinha estreita, uma porta e uma janela. Ai passa, passa, passa, tem um beco, tem mais umas seis casas, aí é onde ensinava [...]. Passou a ensinar. Agora não sei se quando ela chegou pra ensinar... acho que ela terminou lá, nessa da porta e da janela. Por aqui era uma sala, enchia, era muito aluno [...]. Era a casa alugada pelo governo?nEu não sei se era pelo governo, ou pela prefeitura.

39. Foi onde a senhora estudou também?

Foi, foi [...]. Eu não aumentei, nem diminui... eu tenho lembrança d'eu pequena.

40. Dona Orcina, a senhora acha que é merecedor o registro da história e da memória da Professora Adélia de França?

Registro ainda mais de outra cidade, fortifica ainda mais o valor dela. Porque ela merece. Porque se a pessoa desempenhou um cargo, oferecido a ela né, responsabilidade dela né, e ela soube muito bem o papel que entregaram a ela né, de Professora né, daquela cidade. Se ela saiu por algum motivo também não sei. Depois ela saiu, entrou essa outra né. Essa coitadinha, pobre no jeito de ensinar, de se vestir, de tudo. Nesse clima viu, porque ela era assim, e essa

demorou pouco também viu. Mas de Adélia, merece muito ser lembrada assim[...].Ninguém nunca discriminou, porque todo mundo gostava dela.

41. A Professora Adélia se reconhecia como negra?

Não, ela nunca falou que era negra, nem a sociedade, e isso e aquilo. Todo mundo gostava dela, porque ela era uma Professora competente né.

42. Ela frequentava outros lugares na cidade além da escola?

Ela era da sociedade lá, né?! Você sabe que Professora... Tinha um médico doutor Antenor, moreninho assim da cor dessa bolsa [bolsa preta]. Todo mundo dava atenção a ele viu! Bom! Competente, honestidade de ferro. Casou com uma mulher bem novinha. Muito bonita viu. Todo mundo gostava de Drº Antenor. Até eu uma vez tinha me assentado com ele. Minha avó disse: – Não minha filha, esse num dá pra você não!

Obrigada, dona Orcina, pela sua colaboração¹¹⁰!

¹¹⁰ Dona Orcina afirmou, em seu relato, que a Professora Adélia de França era muito comprometida com a profissão e a prática docente.